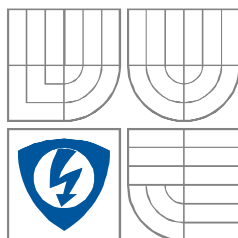
FAKULTA ELEKTROTECHNIKY A KOMUNIKAČNÍCH TECHNOLOGIÍ
VYSOKÉ UČENÍ TECHNICKÉ V BRNĚ



KAPITOLY Z PEDAGOGICKÉ PSYCHOLOGIE

Autor textu:
PhDr. Petra Fiľová, Ph.D.

Brno 2015

Komplexní inovace studijních programů a zvyšování kvality výuky na FEKT VUT v Brně
OP VK CZ.1.07/2.2.00/28.0193









INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Obsah

1 Úvod

Po zkušenostech s výukou předmětu Pedagogická psychologie jsem se rozhodla sestavit studijní text, jež si klade za cíl pokrýt svým teoretickým rozsahem základní orientaci v psychologickém myšlení v oblasti výchovně - vzdělávací praxe. Studijní text je koncipován jako seznámení se stěžejními výzkumnými tématy základních psychologických disciplín, na něž navazuje aplikace do oblasti pedagogické psychologie. Přeskočit „stavební kameny" královských disciplín jako je obecná psychologie, psychologie osobnosti či psychologie sociální, by znamenalo přesunout pozornost k povrchním aspektům pedagogické praxe či nácvikům konkrétních výchovných doporučení bez pochopení hlubších psychologických souvislostí fungování lidské osobnosti. Kromě teoretického základu, formujícího kompetenci psychologického myšlení, je i porozumění metodologickým aspektům psychologického výzkumu důležitou výbavou budoucího učitele, které lze uplatnit v praxi. Uvědomuji si plně, že pro mnohé studenty je studium psychologie náročné především díky nároku na osvojení široké psychologické terminologie, což komplikuje i fakt abstraktního rázu předmětu psychologie. Virtuální pojmy typu „motivace, osobnost, obranné mechanismy, ego ad." jsou bez možnosti spojení s konkrétní nápodobou v realitě těžko osvojitelné. Proto jsem se rozhodla pro rozšíření tohoto studijního textu o vybrané pasáže originálních spisů renomovaných psychologů. Možnost uchopení problému na konkrétním příkladu, či studium původního textu autora, napomáhá asimilaci obtížně uchopitelného pojmu a rozšiřuje uvědomění konsekvencí daného problému v realitě, přispívá rozšíření slovní zásoby studentů. Jelikož se jedná o text, seznamující studenty se základní psychologickou terminologií, nejde z mé pozice autora skript hovořit o původní práci. Původnost práce spatřuji v organizaci a výběru konkrétních odborných zdrojů. Studijní text nahrazuje předchozí studijní oporu, která svým rozsahem pokrývala základní témata pedagogické psychologie, avšak nemohla plně nahradit text, který téma přibližuje v podobě, která je pochopitelná i bez nutnosti navštěvovat přednášku. I k tomuto faktu bylo při sestavování textu přihlíženo, tj. k možnosti samostudia studentů a informační hodnotě uváděných faktů. Z těchto důvodů je rozsah tohoto studijního materiálu poněkud rozsáhlejší. V závěru bych chtěla poděkovat všem svým bývalým studentům předmětu Pedagogická psychologie za náměty a zpětnou vazbu, jež mne neustále vedou k zamyšlení nad rozsahem a způsobem výuky psychologie na technické škole. Jejich dotazy na konkrétní psychologické problémy a zájem o psychologii svědčí o tom, že i humanitní obor jako psychologie má na technické univerzitě své místo.

V Brně dne 10. 1. 2015 Petra Fiľová

2 Předmět psychologie. Základní a aplikované disciplíny psychologie. Úvod do metodologie psychologie

Cíle kapitoly: Po prostudování kapitoly studenti verbálně vymezí předmět studia psychologie, vyjmenují základní psychologické disciplíny s předměty jejich zájmu, uvedou příklady aplikovaných disciplín. Popíší základní metody poznávání člověka, uvedou vlastnosti testových metod. Aplikují znalosti metodologie psychologie v ideové fázi návrhu psychologického výzkumu. Znalosti metod psychologie a konkretizování dílčích projevů osobnosti jedince umožňuje budoucímu učiteli orientovat se ve složitých komplexních situacích pedagogické praxe tím, že je schopen označit problémovou složku vhodným psychologickým pojmem, je schopen jej zkoumat a meotodologicky správně ověřovat.

2.1 Předmět psychologie

Psychologie je věda, jejímž ohniskem zájmu je **lidské chování a prožívání**. **Zabývá se mentálními procesy a tělesným děním, včetně jejich vzájemného vztahu a interakce.** V rámci animistického pojetí duše vznikaly u prvotních národů světa tzv. „teorie duševního života“, které se snažily jednoduchým způsobem najít odpověď na otázky „co je život, smrt, spánek, mdloba?!“ (Nakonečný, 1995). Život spojují s přítomností nějakého oživujícího činitele v těle, který po smrti s posledním vydechnutím tělo opouští, ale existuje dál, neboť zemřelý může vystupovat ve snech osob, které je znaly jako nehmotný obraz (tzv. představa „stínové duše“). U starých Řeků bývala duše zobrazována jako obraz mrtvého vystupujícího z jeho úst s posledním vydechnutím, je to pojetí duše jako éterického dvojníka, velmi rozšířeného v naivním okultismu až do dnešních dob. Toto pojetí duše jako zvláštní substance se udrželo v širším chápání mentálního života až do konce 19. století.

Vývoj moderní exaktní psychologie, která se vydělila z filosofie ve druhé polovině 19.století, je spojován s profesorem filosofie **Wilhelmem Wundtem** (1832-1920), který na Univerzitě v Lipsku založil první experimentální laboratoř. V této laboratoři byly zkoumány procesy jako je paměť, vnímání, myšlení, emoce. Wundt k vysvětlení funkce psychických fenoménů používal racionální, objektivní výklad. Dle Wundta by psychologie měla být **empirická a experimentální věda**, což je pojetí, jež zastával i filosof Auguste Comte (1798-1857), navádějící soudobé vědce ke studiu objektivně pozorovatelných a nezpochybnitelných faktů.

Proti tomuto směru v psychologii vystoupil německý filosof **Wilhelm Dilthey** (1833-1911), který zdůrazňuje v oblasti duchovních věd **požadavek na porozumění významu objektivně se vyskytujících faktů**. *„V duchovní oblasti (např. psychologii či historii) nese sebou každý fakt svazek určitých významů, kterým je třeba nějak porozumět. Zde nepomáhá abstraktní*

popis, ale naopak vcítění, pochopení a znovuprožití; psychologie by pak měla být tzv. hermeneutikou, teorií interpretace", jak uvádí Plháková (2004).

Tento dvojí přístup ke zkoumání psychických jevů je přítomen v metodologii psychologie dosud. Původně kompetitivní vztah obou přístupů aktuálně nahrazuje vztah kooperující. Najdeme ho např. v přístupu k uplatnění primárně kvantitativní metodologie (užívající statistiku, experimentální přístup), jíž doplňuje metodologie kvalitativní (používající rozhovor, pozorování, popis, zaměřující se na hermeneutický výklad významu pro zkoumané osoby). Oba přístupy jsou i v oblasti aplikované psychologie nezastupitelné – experimentální přírodovědně orientovaná snaha po standardizaci duševních procesů, jejich objektivní kvantifikaci ve formě tabulek či popisu diagnostických příznaků, nebo naopak v psychoterapii se uplatňující hledisko porozumění subjektivnímu významu psychických zážitků pro pacienta a práce s klientovou fenomenologií prožívání.

2.2 Základní a aplikované psychologické disciplíny

Psychologický výklad duševních jevů se vztahuje k rozmanitým činnostem, prostorovým či přírodním kontextům a oblastem zájmů lidí. V exaktní psychologii najdeme členění na **disciplíny základní** (poskytující interpretaci psychických fenoménů v jasně ohraničených kontextech zájmu daných disciplín) a **disciplíny aplikované** (umožňující využití psychologických poznatků základních disciplín v různých oblastech lidské praxe).

Základními disciplínami jsou:

- **Obecná psychologie** (zkoumá psychické procesy a stavy, jimiž poznáváme svět – např. procesy čití, vnímání, paměťový proces, proces myšlení, představivost, mentální reprezentace ad.)
- **Vývojová psychologie** (se zabývá vývojem osobnosti jedince od narození do smrti, vymezuje jednotlivé úrovně vývoje, stanovuje v rámci těchto úrovní určité vývojové úkoly či výzvy, kterými musí jedinec přirozeně projít, aby mohl postoupit na zralejší vyšší úroveň; vývoj popisuje ve třech základních oblastech – vývoj psychický, vývoj tělesný a vývoj psycho – sociální)
- **Psychologie osobnosti** (popisuje vlastnosti člověka, individuální rozdíly v těchto vlastnostech mezi lidmi, zabývá se tzv. strukturou osobnosti a jejím přirozeným a patologickým vývojem, funkcí normální a patologické osobnosti)

- **Sociální psychologie** (popisuje a vysvětluje odlišnosti v prožívání a chování jedince za podmínky sociální interakce s dalšími lidmi)

K aplikovaným disciplínám patří rozsáhlé množství psychologických disciplín, které se neustále rozšiřují o další a další výzkumná témata. Dá se říci, že každý lidský předmět zájmu lze nějak psychologicky vykládat, tudíž lze psychologii aplikovat všude. Nalezneme tak např. disciplíny jako psychologie sportu, psychologie virtuální reality, psychologie v obchodní praxi, psychologie marketingu, psychologie snů, psychologie výtvarného umění, psychologie technického myšlení, psychologie zrakového vnímání, psychologie hudby, dopravní psychologie, psychologie řízení vozidla, psychologie uživatelů mobilních telefonů ad. K nejznámějším aplikovaným disciplínám však patří:

- **Psychologie klinická** (zabývá se duševně nemocnými jedinci, především diagnostikou duševních poruch a možnostmi jejich psychoterapeutického léčení, zřizovatelem těchto služeb bývá Ministerstvo zdravotnictví)
- **Poradenská psychologie** (zabývá se problematikou „problémových“ dětí, dětí s obtížemi v přizpůsobení se sociálnímu kolektivu, dětí s poruchami učení, dětí ze sociálně slabých či znevýhodněných rodin, dětí z rodin, které trpí v rámci rozvodového řízení rodičů ad. Odborníci v této oblasti působí v tzv. PPP poradnách – Pedagogicko - psychologických poradnách, jejichž zřizovatelem je Ministerstvo školství)
- **Pedagogická psychologie** (odborníci v této oblasti se výzkumně věnují tématům vzdělávací praxe, např. řeší otázky efektivního učení, otázky optimálního psychologického působení učitele při vzdělávání, otázky motivace k učení ad. Výsledky tohoto odvětví jsou předávány ve formě přednášek na univerzitách nebo Středních pedagogických školách budoucím učitelům, kteří je pak v praxi využívají při vzdělávání žáků)
- **Školní psychologie** (psychologové, kteří jsou fyzicky přítomni na všech úrovních školského systému, zabývají se optimální adaptací všech žáků v třídních kolektivech, vedou adaptační programy s jednotlivými třídami ve snaze o začlenění potencionálně rizikových členů třídy do kolektivu, snaží se tím eliminovat riziko výskytu šikany či agresivního chování ve školách, eliminovat riziko drogového abusu ve školách, posílení komunikační schopnosti žáků ve snaze o podporu jejich osobnostní zralosti a zlepšení jejich celkové adaptace ve

společnosti, spadají pod působnost projektů Evropské Unie, Ministerstva školství či vazbou na Magistráty měst pod Ministerstvo pro místní rozvoj)

- **Psychologie práce** (zabývá se výběrem pracovníků na vybrané pozice ve firmě, snaží se pro výkon dané pozice vybrat psychologicky nejpřiléhavější osobnost pracovníka s cílem zefektivnit pracovní výkon v dané zaměstnanecké pozici, potažmo zvýšit ekonomický obrat firmy; kromě této kompetence pracují psychologové práce s celými pracovními týmy, vedou adaptační programy firemních týmů, starají se o osobnostní i odborný růst jednotlivců, zabývají se motivací k práci, duševní hygienou při práci, obecně výkonností člověka v různých oblastech průmyslového provozu)
- **Neuropsychologie** (psychologové v této oblasti vědecky zkoumají provázanost funkcí zdravého i nemocného mozku s funkcí psychických procesů a stavů, zabývají se např. tématy funkční specializace hemisfér, lokalizací dílčích funkcí v systémových oblastech mozku, neuroplasticitou mozku, v praktickém uplatnění ve zdravotnictví provádějí diagnostiku psychických poruch spojených s dysfunkcí či traumatickým poškozením mozku, případně rehabilitaci kognitivních funkcí, významně se při své práci opírají o poznatky, získané pomocí moderních zobrazovacích metod CT, PET, fMR, EEG)

2.3 Úvod do metodologie psychologie

Metodologie psychologie se zabývá vědecky obhajitelným, metodicky správným, a statisticky zpracovatelným způsobem získávání dat. Vzhledem k filosofickému problému, o nějž se opíral ve své kritice psychologie jako disciplíny A. Comte, že zjednodušeně řečeno : „psychika nemůže zkoumat psychiku“, neboť ve snaze o objektivní přístup k předmětu zkoumání je determinována sama sebou, je vědecký přístup ke zkoumání psychologických fenoménů velmi problematický. Již sám fakt, že v USA po dobu více než 40 let panoval jako jediný přijímaný psychologický směr „behaviorismus“ (o němž pojednáme v další kapitole), je demonstrací přírodovědného přístupu k výzkumu psychických fenoménu. V případě behaviorismu však šlo o hrubou redukci všech psychologických fenoménů pouze na oblast chování. Snaha o exaktnost, objektivitu a přísnou standardizaci používaných testových metod je příkladem tohoto přístupu.

2.3.1 Výzkumný problém

Na začátku jakéhokoli výzkumu musí na prvním místě stát **otázka**. Je to údiv nad výskytem určitého jevu v životě, v praxi. Je-li tento fenomén pravidelný, jeho výskyt se pojí s konkrétním kontextem, je možné jeho výzkumné uchopení formulovat v podobě **výzkumného problému**. Tento problém se prakticky rozčlení na jednu či více výzkumných otázek. Zodpovězení těchto otázek přiléhavou interpretací získaných dat vysvětluje daný psychologický fenomén. Častou otázkou psychologů je tedy otázka **„proč“.** Proč je dané chování či prožívání člověka v daném kontextu přítomno? Navazujícími otázkami jsou ty, jež jsou motivovány snahou po **predikci určitého chování v budoucnosti** (např. v práci personalisty predikujeme pracovní výkonnost člověka s určitým typem osobnosti, na níž usuzujeme z použitých testů), nebo **snahou eliminovat výskyt nežádoucího chování** (v pedagogické psychologii např. zamezit výskytu šikany v kolektivu aplikací vhodného psychologického přístupu, zefektivnit učení ad.). S výzkumnou otázkou souvisí formulace výzkumných hypotéz. Pro ověřování hypotéz používáme tzv. nulovou hypotézu, jejímž obsahem je absence předpokládaného projevu chování. Vyvrácením nulové hypotézy logicky potvrzujeme hypotézu pracovní. Klasickým příkladem je příklad o výskytu černých labutí. Nemůžeme-li vyvrátit hypotézu o existenci alespoň jedné černé labutě kdekoli na světě, nemůžeme tím potvrdit předpoklad, že všechny labutě jsou bílé.

2.3.2 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor je citlivým místem jakéhokoli psychologického výzkumu. Je podložen otázkou, **zda můžeme z výsledků, jež jsme získali od určitého typu a velikosti populace jedinců, usuzovat na obecný projev, přítomný u všech lidí.** Tato otázka tak předchází induktivnímu postupu, který se používá v jakékoli vědě. U psychologie je ale značně problematizován právě způsobem výběru výzkumného vzorku. Bude-li výzkumný soubor co do zastoupení typů osobností či dalších charakteristik jedinců tzv. nereprezentativní, nelze hovořit o vědeckém způsobu a dané výsledky je pak problematické jakýmkoli způsobem interpretovat, natož zobecňovat. V psychologii se proto používá několik metod, které zajišťují **reprezentativnost** výzkumného souboru. Jsou jimi např. **příležitostný výběr** (libovolný výběr, výběr dobrovolníku – není příliš reprezentativní), **lavinový výběr** (v orig. *snowball technique* – používá se u výzkumu těžko dostupných populací, jako jsou např. sekty, narkomani, kriminální živly; výzkumník se v terénu seznámí s jedním člověkem z této populace a následně se přes něj dostává k dalším členům – technika není příliš reprezentativní), **kvótový výběr** (uskutečňuje se na základě informací o rozložení určitých znaků ve zkoumané

populaci, následně se snažíme, aby v našem výzkumném souboru se objevil stejný počet znaků jako ve většinové populaci, jde pak o proporcionálně stejné zastoupení znaků - jde o velmi reprezentativní postup), **náhodný výběr** (řídí se pravidlem, že každý prvek množiny musí mít stejně velkou pravděpodobnost, aby byl vybrán, na začátku je tedy nutné definovat soupis všech členů – osob, které mají zkoumaný znak, z tohoto soupisu pak metodou náhodnosti - např. hodem kostkou, či počítačem vygenerovaných čísel vybereme ty jedince, které budeme zkoumat – metoda má variantu jednoduchou nebo stratifikovanou, jde o velmi reprezentativní postup). Dle Sprunga a Sprunga (1984; cit. dle Ferjenčík, 2000) je výzkumný vzorek tím reprezentativnější:

- z čím homogennější populace pochází
- čím podrobnější a specifičtější informace o zkoumané populaci máme
- čím více hledisek bude reprezentovat princip stejné šance výběru pro jakýkoli element populace

2.3.3 Výzkumná metoda

Samotný způsob získávání dat je druhou důležitou proměnou, ovlivňující výslednou interpretaci dat. Např. zkoumaná osoba, u níž používáme metodu rozhovoru, může ve své výpovědi lhát nebo způsob její výpovědi bude zkreslen tím, že se jí výzkumník ptá v laboratorním prostředí, což ovlivní celkový charakter odpovědi.

Metody rozdělujeme na metody klinické a metody testové. Klinickými metodami jsou:

- **Pozorování** (může být volné nebo systematické, jde o záznam celkového projevu chování, výskyt určitého chování v daném kontextu a u určitých populací jedinců, např. výskyt šikany nebo agresivity u populace žáků ze sociálně znevýhodněných rodin, pozorování může být přímé nebo jej pořizujeme pomocí videokamery)
- **Rozhovor** (při volném rozhovoru necháváme volně plynout dialog či diskusi a zaznamenáváme si ta témata, která daný člověk vnímá jako důležitá, jsou to často ta, k nimž se rozhovoru vícekrát vrací; při systematickém strukturovaném rozhovoru máme předem připravené určité otázky, na něž se zkoumanou osobu ptáme; příkladem strukturovaného interview je **anamnéza**, což je rozhovor o minulosti jedince, kterýmž to cílíme na důležité momenty v jeho minulosti, jež ovlivnily jeho současný stav, např. se ptáme na výskyt komplikací při jeho narození, výskyt infekčních onemocnění v raném období vývoje, způsob adaptace

na kolektiv MŠ a ZŠ, školní výkonnost, charakter vztahů s vrstevníky, první sexuální zkušenost, způsob osvojení pracovních návyků ad.)

- **Analýza produktů činnosti** (při této metodě usuzujeme ze zpracování výsledků vybrané činnosti jedince na jeho osobnostní vlastnosti, rysy; předmětem analýzy se může stát např. pracovní sešit žáka – jeho úprava a rukopis, kresba, písmo jedince, způsob zařízení bytu, způsob řízení automobilu, dílo jedince – skladba, výtvarné dílo, herecký přednes, výzkumné dílo a jeho provedení ad.)
- **Experiment** (variantami je přirozený a laboratorní experiment, jde o porovnání průběhu určitého jevu u dvou výzkumných skupin, u první skupiny necháme určitý jev proběhnout zcela přirozeně bez zásahu do průběhu, u druhé skupiny zasáhneme změnou určitého faktoru, výsledně obě skupiny porovnáme v získaných výsledcích, výrazný rozdíl ve výsledcích můžeme přisuzovat vlivu zasahujícího faktoru; výhodou experimentu je to, že výzkumník může modelovat průběh experimentu dle podmínek, které chce zkoumat, tato výhoda je i určitým nedostatkem, neboť se tím redukuje přirozená realita fenoménu jen na jednu zkoumanou podmínku, hraje zde roli i to, že jev je zkoumán v laboratoři)

Testové metody členíme dle obsahu zaměření na:

- **Výkonové testy** (testy schopností – jednodimenzionální, např. testy pozornosti, testy paměti, testy tvořivosti; testy komplexní – sem řadíme testy inteligence)
- **Testy osobnosti** (testy vlastností a rysů osobnosti, testy motivace; mohou mít formu dotazníků, inventářů, formu kresebnou; mohou být založeny na výpovědi subjektu o sobě nebo mohou být projektivní)
- **Didaktické testy** (testy znalostí, tzv. didaktické, které slouží k posouzení úrovně znalosti vědomostí; při jejich konstrukci musí autor zvážit zařazení těch položek, které budou jejich správným zodpovězením určovat základní znalost vědomostí a dále specifických položek, odkrývajících pokročilou či specifickou znalost studované problematiky; jejich funkce je diagnostická k určení úrovně naučení látky, procvičovací k lepšímu osvojení vědomostí, zkušební ke srovnání úrovně vědomostí s vnějším kritériem - známkou a srovnávací k porovnání vědomostní úrovně dvou skupin žáků)

Pro posouzení, zda jde o psychologický test v pravém slova smyslu, rozhoduje **způsob, jak se pracuje s podnětovým materiálem testu** (Ferjenčík, 2000). Psychologický test musí splňovat následující požadavky, aby jeho užití bylo využito k psychologickému zkoumání:

- **Standardnost** – požadavek uniformního, stejného přístupu při zadávání testového materiálu i při registrování dosažených výsledků, při vyhodnocování a interpretování, zde má obzvláště důležité místo standardnost norem, které každý psychologický test má

- **Objektivita** – test můžeme považovat za objektivní tehdy, když administrátor nemá vliv na to, jaké skóre bude přisouzeno zkoušejícímu

- **Reliabilita** - spolehlivost, s jakou test měří to, co měří, zda s odstupem několika měsíců dojdeme použitím stejného testu ke stejným výsledkům

- **Validita** – platnost, shoda mezi naměřenými výsledky (získaným skóre) a tím, co jsme chtěli měřit (kritérium, kvalita určitého jevu), *„Do jaké míry test měří skutečně to, co jsme chtěli, aby měřil?“*

Více o metodologických aspektech psychologického výzkumu nalezne čtenář v publikaci: Úvod do metodologie psychologického výzkumu (Ferjenčík, 2000).

2.4 Kontrolní otázky

1. Definujte předmět studia psychologie. Se kterým jménem se pojí začátek výzkumu psychických jevů v novodobé psychologii?
2. Jaké disciplíny řadíme mezi základní? Co je předmětem jejich zájmu?
3. Uveďte příklady aplikovaných disciplín.
4. Jaké metody v psychologii používáme k poznávání člověka, jaká jsou jejich pozitiva a negativa?
5. Jaké vlastnosti by měly splňovat testové metody?
6. Jaké metody výběru výzkumného souboru můžeme použít a proč?

3 Psychologie osobnosti. Psychologie učitele.

Cíle kapitoly: studenti definují pojem osobnost. Vyjmenují termíny, osobnosti, principy jednotlivých psychologických přístupů. Popíší pojmy motiv, motivace, výkonová motivace, inteligence, temperament, charakter. Zdůvodní psychologickou dynamiku funkce těchto složek osobnosti na pozadí teorií. Charakterizují typické kompetence učitelské profese, uvedou a popíší typologie osobnosti učitele. Vysvětlí důvody, jež vedou u učitelů k nadměrnému stresu, uvedou faktory, které napomáhají stres zvládat. Vymezí pojem autorita učitele, uvedou podpůrné zdroje pro formování autority učitele. Znalost osobnostní struktury žáka a rozvoj sebeuvědomění na základě studia psychologie osobnosti umožňuje budoucímu učiteli vnímat rozdílnost v dynamice osobnosti, tyto rozdíly zohledňovat v metodickém přístupu k výchově a vzdělávání žáka. Nedílnou součástí je i znalost faktorů, které přispívají k formování autority učitele a umožňují mu zvládat nároky vysoce zátěžového povolání učitele.

Psychologie osobnosti se vydělila ze sociální psychologie ve 30. letech 20. století. Jejím cílem je **studium individuálních rozdílů mezi lidmi a studium individuální osoby jako jedinečného integrovaného celku.** Dle G. W. Allporta (1961; cit. dle Blatný, 2010) je osobnost *dynamická organizace psychofyzických systémů uvnitř individua, která determinuje jeho jedinečné přizpůsobení k jeho prostředí.* Osobnost se vyznačuje stálostí souboru charakteristik, jejich jedinečnou organizací, jejich integrací, snahou o adaptaci a svobodou ve volbě svého dalšího vývoje.

3.1 Základní psychologické přístupy

V historii psychologie vznikala různá pojetí, která se zabývala funkcí osobnosti jako celku. K vysvětlení podstaty osobnosti každý z níže uvedených směrů přistupoval z filosoficky a metodologicky odlišného úhlu pohledu. Rozeznáváme základní tři směry: psychoanalýzu, behaviorismus a humanistický směr.

3.1.1 Psychoanalýza

3.1.1.1 Osobnost v metafoře ledovce – konstituování instance nevědomí

Zakladatelem psychoanalýzy je Sigmund Freud (1856 – 1939). Freud přirovnává osobnost k ledovci, přičemž vrcholek vyčnívající nad hladinu nazývá ***vědomím***. Je to ta část psychického prožívání jedince, s níž je jedinec setrvale spojen, jíž si plně uvědomuje. Pod touto vrstvou existují dle Freuda vrstvy ***předvědomí*** a ***nevědomí***. Vrstva ***předvědomí*** se skládá ze zážitků, vzpomínek, myšlenek či představ, které si člověk kdysi uvědomoval, ale zapomněl, aktuálně v jeho vědomí zastoupeny nejsou. Intenzivní volní snahou si je však může zpět vyvolat. Rozsáhlá

největší část pod hladinou ledovce je ***nevědomí***, které představuje prostor pro veškeré zakázané představy, touhy, zkreslené obrazy skutečnosti, chaotické myšlenky, jež se nacházejí mimo uvědomovanou oblast jedince, které však **mají silný motivační vliv na funkci celé osobnosti člověka** a tedy i jeho výsledné chování.

3.1.1.2 Fyziologický determinismus a sexuální povaha duševní energie

Hlavními determinantami chování a vývoje jedince jsou fyziologické síly, s jejichž určitou mírou intenzity se již jedinec rodí a jež jsou úzce spjaty s psychickými funkcemi jedince. Psychickou energii, která ovlivňuje všechny osobnostní funkce, nazývá Freud **libido**. Libido má sexuální povahu (Freud vypozoroval u svých pacientů úzkou provázanost duševních poruch a sexuální frustrace). Osobnost je dle Freuda uzavřený systém, v rámci jehož hranic se libido uplatňuje. V osobnosti existují tři subsystémy – **id, ego superego**, které jsou řízeny navzájem rozpornými principy a jsou mezi sebou v neustálém boji.

Id je iracionální a řídí se principem **slasti**. Ve svém usilování o slast se nijak nestará o potřeby druhých lidí, je sobecké a orientované na urgentní uspokojení vlastních potřeb. Freud (cit dle Drapela, 1997, str. 22) nazval id jako *„temnou a nepřístupnou částí naší osobnosti, chaosem, kotlem plným kypících vznětů“, „ schránou a rozdělovačem libidózní energie“*. Kojenec může být popsán jako ryzí id. Id získává uspokojení prostřednictvím primárního procesu, snům podobného směšování fantazie a reality (Drapela, 1997), které působí na nevědomé úrovni. U dospělých jej nacházíme především v podobě nočního snění. Jedním z Freudových výkladů významu snů je, že *„sen je splněným přáním“*.

Superego je částí, obsahující veškerá **omezení, zákazy, ale také modely dobrého chování, ukládané dítěti rodiči a důležitými výchovnými autoritami od raného věku.** Jedinec byl opakovaně vystavován zkušenosti zákazu, takže nakonec normu určitého zákazu přijal – **zvnitřnil** ji a ta funguje v jeho osobnosti i bez fyzické přítomnosti výchovné autority. Větší část superega je plně vědomá, menší část představuje zkušenost dítěte z období nácviku čistotnosti (od 1 do 3 let), která je nevědomá, jedinec má na ní amnezii (ztrátu paměti). Zatímco id požaduje okamžité uspokojení slasti, principem superega je dosáhnout dokonalosti, překonat sebe sama. Superego má moralizující charakter, vytváří lidské svědomí, řídí se principem dokonalosti.

Ego se řídí principem **reality**, je to vývojově nejmladší z konstituujících se instancí v osobnosti. Po zformování superega se u dítěte od 3 let začíná plně rozvíjet instance ega. Jejím úkolem je převést požadavky id do podoby superegem schválených možností uspokojení.

Jinými slovy, **funkcí ega je najít reálný způsob uspokojení energie id v rámci hranic, jež mu stanovuje superego.** Povaha je čistě racionální, působí na vědomé úrovni, kdy zvažuje činy a jejich následky, provádí kalkul toho, která činnost vede k jakému cíli. Freud funkci ega označoval jako sekundární proces, který směřuje k reálnému uspokojení potřeby (oproti ve fantazii obsazovanému uspokojení pomocí primárního procesu). Jedinec tohoto uspokojení dociluje tzv. **testováním reality**, kdy **přání id jsou egem prověřována vzhledem k možnostem v realitě, v níž jedinec žije** (Drapela, 1997).

Lidé, u nichž se superego dostatečně nerozvinulo, cítí málo viny i po těžkých mravních přestupcích (kriminální činy), chovají se agresivně, zločinně, asociálně. Lidé, u nichž superego získalo nad celou osobnostní mocný vliv, se chovají neuroticky, trpí mravní úzkostí, bývají neuvolnění, plašší až zakřiknutí.

K dalším Freudovým centrálním termínům patří termín **pud**. Pudy Freud charakterizuje jako *„síly, existující za napětími vzbuzovanými potřebami id, somatické požadavky kladené na mentální život jedince“* (Freud, 1949; cit dle Drapela, 1997). Pudy slouží jako psychický projev tělesného napětí, patří k id a jsou vrozené. Psychoanalytici uznávali existenci mnoha pudů, nicméně dva z nich jsou základní – **pud života (Erós) a pud smrti (Thanatos)**. Zaměření pudu života je primárně sexuální, konstruktivní, vedoucí k vytvoření něčeho nového (zplození života, budování něčeho nového, kreativita v nás). Řídí se principem slasti. Pud smrti se vyznačuje destruktivitou, spojenou se zlostí a agresivitou, řídí se principem nirvány. Ta představuje neexistenci utrpení a naprostý pokoj, který každý člověk nakonec nalezne ve smrti.

Erós je spjat s různými částmi těla, nazývanými erogenní zóny (orální zóna, anální zóna, falická zóna). Ty jsou vnímavé vůči tělesné stimulaci, jež vyvolává slast. Úzce jsou spjaty s vývojem osobnosti, který probíhá dle Freuda v pěti základních stadiích.

3.1.1.3 Stadia vývoje osobnosti z hlediska vývoje sexuálního pudu

1. **orální stadium** (okamžik narození – 1,5 roku života) - kojenec spojuje slast se sáním a polykáním mateřského mléka, uspokojení touto zónou ustupuje v okamžiku, kdy dítěti vyroste plnohodnotný chrup.

2. **anální stadium** (od 1,5 roku do 3 let života) – dítě v tomto období počíná zažívat slast z uvolňování napětí v konečníku prostřednictvím spontánního vyprazdňování střev. Rodiče by měli zpočátku tyto „nehody“ tolerovat, slouží optimálnímu rozvoji osobnosti dítěte, nicméně v rámci nácviku čistotnosti i tento zdroj uspokojení odstranit. Dítě musí ovládnout tlak v anální oblasti, naučit se okamžik vyprazdňování oddálit.

3. **falické stadium** (od 3 do 6 let) – dítě se nyní zaměřuje na oblast genitálu, zkoumá pohlavní orgány a pěstuje sexuální fantazie. Objevuje se autoerotické chování, kdy je dítě přitahováno slastí, kterou přináší masturbace. Dítě se zamilovává do rodiče opačného pohlaví a vůči rodiči stejného pohlaví prožívá nepřátelství (Oidipovský komplex, elektřin komplex). Komplex je nakonec vyřešen procesem identifikace s rodičem stejného pohlaví, což vede k vytěsnění incestních přání vůči rodiči opačného pohlaví. Chlapec chce být jako otec (napodobuje jej v mnoha aktivitách, má otce za vzor), dcera napodobuje styl matky (oblékání, slovník, aktivity, které matka dělá).

4. **latentní období** (6 – 11 let) - Freud nazval toto období zastavením a ústupem v sexuálním vývoji, libido je odváděno do školní práce a mimoškolních volnočasových aktivit. Dítě skrze nové zážitky, které získává, zapomíná na dřívější ranější prožitky.

5. **genitální období** (od 11 let výše) – nyní moc libida propuká s novou silou, autoerotické vzorce mizí, objevuje se zájem o druhé pohlaví, uspokojení libida je vztaženo ke stimulaci pohlavních orgánů při heterosexuálním aktu. Dle Freuda zde vývoj osobnosti končí, neboť jedinec hormonálně vyspěl do stadia uspokojení pudu cestou sexuálního aktu.

3.1.1.4 Ego-obranné mechanismy

Obranné mechanismy chrání ego před ohrožujícími myšlenkami či přáními, která vyvolávají úzkost. Tato opatření působí na nevědomé úrovni, slouží k zachování integrity osobnosti. K porozumění obranným mechanismům přispěla zejména Freudova dcera Anna (1937).

Na obranném mechanismu vytěsnění si ukážeme, jakým způsobem je obrany ze strany ega docíleno. **Vytěsnění** představuje iracionální útěk od přání či myšlenek většinou sexuální povahy. Namísto testování reality, ego vytlačí ohrožující myšlenku zpět do nevědomí. Jelikož se libidozní energie ze systému osobnosti neztrácí, tlačí zpětně tato potlačená pohnutka na možnost uspokojení a vyvolává úzkost. Drapela (1997) nabízí metaforu stlačeného balonku. Pokud jej stlačíme na jedné straně, vypoulí se na druhé straně. Osoba, která nemá dostatek sexuálního uspokojení, může vykazovat podrážděnost, nesoustředění, nedostatek ohledu vůči druhým ad.

Mechanismus **sublimace** je přeměnou libidozní energie do morálně přijatelných činností, které jsou společností a kulturou ceněny. Např. výzkumná, umělecká činnost ad.

Regrese je útěkem na vývojově nižší úroveň uspokojení sexuálního pudu (orální, anální, falickou), která je pro organismus méně stresová. Při nadměrné zátěži se u jedince může

vyskytnout sklon k nadměrnému pití či konzumování, může se objevit nikotinismus apod. Pokud se ego naučí tento mechanismus takto používat pravidelně, hovoříme o **fixaci**.

Racionalizace je rozumové zdůvodnění výhodnosti méně přitažlivé varianty (**sladké citrony**) nebo naopak nevýhodnosti velmi přitažlivé varianty (**kyselé hrozny**).

Projekce znamená promítání vlastních psychických obsahů na druhou osobu, připisování ji motivů či emočních obsahů, které jsou ve skutečnosti naše.

Přesun uspokojení potřeby na jiný objekt zájmu či činnosti.

Obranné mechanismy jsou přirozenou reakcí lidské psychiky na situaci frustrace, tj. na překážku ve snaze dosáhnout uspokojení nějaké potřeby.

Freudova psychoanalýza zdůrazňovala především složku biologické předurčenosti jedince v jeho psychickém nastavení a podtrhávala významný vliv nevědomí na jeho fungování. Sigmund Freud shromáždil okolo sebe četnou vědeckou společnost, která po jeho smrti dále psychoanalýzu rozvíjela, vznikly tak stěžejní teorie, jež dodnes slouží jako rámec pro vysvětlení dynamiky osobnosti člověka. Kromě S. Freuda je stále oblíbenější teoretický koncept hlubinné **analytické psychologie C. G. Junga** (1875 – 1961), který do psychologie vnesl termíny jako introverze, extraverze, komplex méněcennosti, archetyp, kolektivní nevědomí. **A. Adler** (1870 – 1937), třetí z psychoanalýzy vycházejících psychoanalytiků rozpracoval tzv. **individuální psychologii**, jež vnímá hybnou sílu osobnosti v dosahování vůle k moci, jež se prosazuje na pozadí sociálního citu. Adler pečlivě zkoumá pořadí sourozeneckých konstelací, jež je zásadním přístupem k posouzení životního nastavení individuální osobnosti.

3.1.2 Behaviorismus

Na konci 19. století získalo odmítání mentalismu (víra v mysl jako samostatnou esenci) podporu prostřednictvím Darwinovy srovnávací psychologie, která demonstrovala příbuznost mezi člověkem a dalšími živočichy. Zde byl již jen krůček k tomu, aby obzvláště materialisticky orientovaní filosofové či o objektivitu usilující psychologové vyjádřili svůj postoj větou: *„Mysl buď neexistuje, nebo ji můžeme ignorovat, poněvadž nejenže není pozorovatelná, ale není ani nezbytná k vysvětlení chování.“* Chování (angl. behavior) je zjevná, viditelná a nepopiratelná činnost, která je pravým předmětem psychologie. Tento směr, který vznikl na počátku 20. stol. v USA, dle historiků vědy prý v reakci na těžkomyslný evropský filosofismus, udržel svůj vliv až do počátku 60. let 20. stol.

E. L. Thorndike (1874 – 1947) působil jako psycholog na Kolumbijské Univerzitě, zabývající se procesy učení, pedagogickou a sociální psychologií a který výzkumně pracoval s kuřaty a kočkami. Ve svých výzkumech došel k zásadnímu závěru: jeho zkoumaná zvířata došla k řešení experimentální situace (zmáčknutí páčky v kleci, jímž se klec otevřela a zvíře se dostalo k potravě) metodou postupného vylučování neužitečných pohybů a nacházení spojitostí mezi vhodným postupem a vytouženým cílem. V rámci **teorie konekcionismu** Thorndike formuloval dva zákony: **1) zákon účinku** (trýznivé nebo naopak uspokojivé efekty na experimentální stimuly potvrzují jisté spojitosti reakcí a podnětů a oslabují jiné, takže účinek každého jednání takto rozhoduje, zda se stane reakcí na daný podnět nebo ne), **2) zákon cviku** (za neměnných podmínek bude reakce spjatá s podnětem tím pevněji, čím častěji se s ním bude spojovat a čím větší bude průměrná síla a doba trvání tohoto spojení). I když je lidské chování složitější, behavioristé tvrdí, že je vysvětlitelné principy, objevenými na subhumánní úrovni.

I. P. Pavlov (1849 – 1936) byl ruským fyziologem, který se zabýval výzkumem trávení, psychologií pohrdal, jeho práce byla orientována čistě fyziologicky. Někdy v letech 1897 až 1900 v průběhu gastro – reflexivního výzkumu si Pavlov všiml jednoho znepokojujícího jevu, a to že psi začínali vylučovat žaludeční šťávy a sliny i v jiné době než při krmení, např. když uviděli nebo uslyšeli svého ošetřovatele krátce před pravidelnou dobou krmení. Nabízel se výklad, že pes "poznal blížící se dobu krmení". Pavlov výzkumem tohoto jevu pak strávil celý zbytek života. **Když měl pes v tlamě potravu (nepodmíněný podnět), začaly mu téct sliny (nepodmíněná reakce)**, byla to reakce, která nepotřebovala trénink. **Zvuk zvonku nebo bzučáku zpočátku vyvolával jen normální reakci, např. vztyčení psích uší. Po mnoha těchto souslednostech, však začal vyvolávat slinění již samotný zvuk. Zvuk se stal podmíněným podnětem pro slinění, které se stalo podmíněným reflexem na zvuk.**

Pro proces podmiňování je určující **časové řazení podnětů**: Jen v případě, kdy neutrální podnět předchází nepodmíněnému reflexu, se skutečně stává podmíněným podnětem, schopným vyvolat reflex. Spojitost mezi podmíněným podnětem, a podmíněným reflexem, je nestálá. Jestliže se podmíněný podnět opakovaně objevuje bez náležitého posílení (potravy), odezva v podobě slinění slábne a nakonec mizí, tento proces Pavlov nazývá **vyhasínání**. Čím větší byl rozdíl mezi tóny nebo mezi jiným podmíněným a příbuzným podnětem, tím slabší byla reakce. Pes zobecňoval své zkušenosti a očekával, že podobné zážitky přinesou podobné následky. Obdobně se dokázal naučit podněty rozlišovat. Pavlov v této souvislosti hovoří o **zobecnění** a **diferenciaci**. Pavlov chtěl určit meze diferenciačních schopností, a tak naučil psa rozeznávat na stěně blikající kruh, po němž vždy následovalo jídlo. Po vystavení blikající elipsy pes nedostal žádné jídlo. Když se psův podmíněný reflex na blikající kruh dostatečně

upevnil, asistent začal měnit tvar elipsy a více je připodobňovat kruhu. Pes se stále učil rozlišovat mezi kruhem a kulatější elipsou, dokud byl poměr os elipsy 7:8. Asistent pak zkusil ještě kulatější elipsu, jejíž osy měly poměr 8:9, v tu chvíli pes začal kňučet, prokousl hadičky, stále se kroutil, začal se chovat tak, jako nikdy předtím. Pavlov toto chování interpretoval jako **experimentálně vyvolanou neurózu**, danou neschopností psa rozlišovat mezi podněty, vedoucími k podmíněnému či nepodmíněnému reflexu. Když později psa přiváděli do experimentální místnosti, zuřivě štěkal, což bylo také v rozporu s jeho obvyklým chováním Jevil všechny známky akutní neurózy (Hunt, 2000). Výsledky svého výzkumu shrnul do následujícího vyjádření: **„ Veškeré naučené chování, osvojené ve škole či mimo ni, není ničím jiným než dlouhým řetězcem podmíněných reflexů, jejichž získávání, udržování a vyhasínání se řídí zákony“.** Pavlovova teorie podmíněných reflexů, kterou popsal v knize „Podmíněné reflexy“ (v angličtině vyšla v roce 1927), zásadně ovlivnila ruskou psychologii až do 50. Let 20. Stol. V USA doplnila či rozšířila behavioristickou teorii a stala se nosným přístupem k interpretaci i modelování lidského a zvířecího chování.

J. B. Watson (1878 - 1958) je stěžejní postavou amerického behaviorismu. Díky své ctižádosti se relativně rychle vypracoval na profesora psychologie na Univerzitě Johna Hopkinse, kde se experimentálně zabýval tématikou zvířecího učení. Učil krysy procházet bludištěm a jejich cestu za odměnou stěžoval excirpací jejich jednotlivých smyslů (sluch, zrak, čich, chuť, hmat). Po odstranění všech smyslů a přítomnosti stále stabilního výkonu v cestě bludištěm, musel Watson konstatovat, že krysy při učení využívají tzv. kinestetické podněty – svalové počitky. V roce 1913 publikoval v renomovaném Psychologickém časopise stať, která se později začala nazývat jako **„Behavioristický manifest“**. Tvrdí v něm, že *psychologie jako věda je čistě objektivní, experimentální, přírodní disciplína. Náplní psychologie by tak mělo být chování (v angl. behavior) a ne vědomí. Metoda výzkumu by měla být objektivní a cílem výzkumu by mělo být předpovídání a ovládání chování.* Watsonův manifest zahájil behavioristickou nadvládu v oblasti psychologie v USA na dalších 40 let. Inspirován Pavlovovým učením začal Watson studovat podmíněné reflexy u dětí. Nejprve se snažil objevit nepodmíněné reflexy dětí. **K základní instinktivní výbavě dětí patří sací, orientačně pátrací a uchopovací reflexy.** Také zjistil, že **dítě má vrozené tři základní emocionální reakce na jisté podněty: strach (v situaci, kdy slyší hlasitý zvuk nebo náhle spadne), zlost (pociťuje ve chvíli, kdy mu někdo násilím brání v pohybu rukama či hlavou) a lásku (když dítě někdo houpá, hladí, něžně poplácává).** Nyní již stačilo převést Pavlovovy hypotézy o podmíněných reflexech na oblast vrozených emočních reakcí dětí: *„Když nějaký emocionálně vzrušující objekt stimuluje jedince současně s jiným, který není emocionálně dráždivý, ten*

druhý časem může (často po jedné takové společné stimulaci) vyvolávat stejné citové reakce jako ten první.“ (Watson; cit. dle Hunt, 2000). Na ověření této hypotézy provedli v zimě 1919/ 1920 Watson a jeho studentka Rosalie Raynerová experiment na 11 měsíčním chlapci Albertovi. Když bylo Albertovi 9 měsíců, umístili v jeho blízkosti krysu. Albert nejevil známky strachu v přítomnosti krysy. Když mu však u hlavy uhodili kladivem do železné tyče, začal plakat a pohybovat se směrem od zdroje nepříjemného zvuku. Výzkumníci nechali uběhnout dva měsíce, aby u chlapce nepříjemné zážitky vymizely a začaly s pokusem. Položili před Alberta krysu, který jakmile na ni dosáhl rukou, uhodili u jeho hlavy do železné tyče. Chlapec sebou vždy prudce trhl, zabořil tvář do matrace a padl dopředu. V průběhu řady dalších pokusů, při nichž se krysa umisťovala blíže k Albertovi, a tlouklo se do tyče za jeho hlavou, se u Alberta naplno rozvinula bázlivá podmíněná reakce při pohledu na krysu. Nové a nové experimenty prokázaly, že Albert zobecnil strach na další chlupaté objekty: králíka, psa, kožešinový kabát, vatu ad. Po měsíční přestávce byl Albert znovu testován, přičemž výzkumníci s uspokojením zjistili, že se Albert bojí a pláče, kdykoli, kdy je v jeho blízkosti chlupatý podnět. Tím ověřil platnost **teorie klasického podmiňování (paradigma S – R; stimulus - reakce)** i na oblast lidských emocí.

Watson kvůli problémům v osobním životě musel opustit post rektora univerzity a odešel do New Yorku, kde výsledky svého behavioristického výzkumu aplikoval pro potřeby firem, zabývajících se reklamou. Jakožto psycholog v reklamní agentuře Waltera Thompsona vedl autorsky několik propagačních kampaní na deodoranty, pleťové krémy, cigarety Camel ad. K jeho triumfům patřila kampaň na pleťový krém Ponds, podpořená doporučeními královen Španělska a Rumunska, dále kampaň pro firmu Johnson and Johnson, která přesvědčila matky, aby při každé výměně plenek, používaly dětský pudr, a kampaň pro firmu Maxwell House, která pomohla prosadit „přestávku na kávu“, americkou zvyklost v úřadech, továrnách i domovech (Hunt, 2000).

Typickým příkladem behavioristického způsobu myšlení je Watsonův výrok: *„ Dejte mi tucet zdravých, dobře vyvinutých dětí, a já zaručuji, že každé z nich namátkou vyberu a vyškolím je, aby se stalo specialistou v jakémkoli zvoleném oboru – lékařem, právníkem, umělcem, vedoucím obchodu, a taky ovšem žebrákem a zlodějem, bez ohledu na jeho talent, záliby, sklony, schopnosti, dispozice a rasový původ.“* (Watson; cit. dle Hunt, 2000).

U pavlovovského podmiňování, které Watson učinil základním stavebním kamenem svého systému, se ukázalo, že není jediným významným typem, neboť řetězce jednotek S-R, ať už jakkoli dlouhé, nemohou vysvětlit složité a komplikované druhy chování. Nová generace behavioristů tak striktní paradigma S-R opravila na smířlivější S-O-R, kde O představuje

objekt zkoumání, respektive osobnost, jíž sice nemůžeme zkoumat (nemáme metody, jež by exaktně osobnost zkoumaly), ale jež řetězec S-R ovlivňuje. Osobnost člověka je tak chápána jako černá skříňka (**black box)**, jejíž existenci si sice uvědomujeme, ale blíže ji zkoumat nemůžeme.

B. F. Skinner (1904 – 1990) se řadí k tzv. neobehavioristům, z jehož myšlenek a vědeckého přístupu čerpá ještě i současná generace psychologů. Dle Skinnera *„vše co děláme a čím jsme, je dáno historií odměn a trestů, která souvisí s podmínkami ovlivňujícími osvojené chování, a podmínkami, které dané chování potlačují."* Skinner sestrojil dostatečně velkou klec, na jejíž jedné straně se nacházela vodorovná páčka, pod níž byla umístěna miska na potravu a nádoba s vodou. Když krysa, která pobíhá po kleci, náhodou stlačí předními tlapkami páčku, na misku automaticky dopadne kousek potravy. Zařízení připojené ke kleci a umístěné mimo klec, pak automaticky registruje počet stlačení páčkou, nutný k přesnějšímu registrování křivek učení. Malými úpravami skříňky Skinner mohl studovat, jak se reakce osvojuje, jaké jsou účinky na učení a vyhasínání ad. Získané údaje poskytovaly přesný záznam o frekvenci stlačení páčky, jež se dala posléze vyjádřit jako rychlost osvojování nebo vyhasínání chování. Skinner tak ověřil **efekt tzv. částečného posílení,** které z dlouhodobé perspektivy více odolává vyhasínání. Když krysa byla cvičena v programu, při němž se jídlo ocitalo na misce jenom jednou za čas v nepravidelných intervalech, vytrvale stiskávala páčku, i když byl potom mechanismus, který dávkoval potravu, vypnut úplně. Její naučené chování více odolávalo vyhasínání než u krys, které dostávaly odměnu periodicky. Tento efekt je dobře znám i u hráčů automatů, kteří nevědí předem, kdy přijde posílení. Nejznámějším Skinnerovým počinem je tzv. **operantní (instrumentální) podmiňování**, při němž je klíčovým prvkem změny chování sám reflex, ne podnět. Neutrální reflex – náhodné šlápnutí na pedál při náhodných pokusech dostat se k potravě – je odměněn, stává se naučeným chováním, které slouží k tomu, k čemu původně nesloužilo. Každý náhodný pohyb, které zvíře udělá, se dá chápat jako určitým způsobem „operující" v okolním prostředí, a proto je „operantem". Když tento pohyb odměníme, vytváříme operantní podmínění. Když výzkumník odměňuje řadu malých náhodných pohybů jeden po druhém, může formovat chování zvířete. Skinner si k výzkumu operantního podmiňování oblíbil holuby, s nimiž později vystupoval v televizi a ukazoval, jak se naučili hrát ping-pong či jak dokázali zahrát jednoduchou melodii na malý klavír.

V 50. letech usiloval o zavedení tzv. **vyučovacích strojů, fungujících na principu programovaného učení**, jež by zavedl místo tradičního vedení učiteli do systému školního vzdělávání. Jeho představa byla taková, že nesnadnou **učební látku by bylo možné rozložit na jednoduché kroky v logickém sledu, přičemž studenti by na otázky ihned dostávali**

odpověď. Ihned by věděli, zda jejich odpovědi byli správné. Tento způsob nazval jako programované učení. Hnutí programovaného učení s upravenými krokově sestavenými otázkami a odpověďmi byla po určitý čas v USA velkým hitem, pedagogové však nakonec zjistili, že atomistické metody programového učení nemohou žákům poskytnout vše, neboť k učení využíváme i hierarchické myšlenkové struktury, celostní myšlení. Psychologický výzkum navíc ověřil, že oddálené posílení často u lidí vede k silnější paměťové fixaci informací než posílení okamžité, protože přemýšlením o určité odpovědi, se můžeme naučit mnohem více, než když dostaneme odpověď hned.

Skinner měl velký vliv i v oblasti léčby psychiatrických pacientů v léčebnách, u nichž aplikoval systém drobných odměn za dobré chování. Terapeuti vydávali pacientům za příhodné chování žetony, jež si následně mohli vyměnit za bonbony, cigarety nebo některé výsady (delší čas návštěvy, vycházky ad.). Obdobně následoval trest za nevhodné chování. Základní principy behavioristického přístupu, jež staví na Pavlovovském podmiňování, jsou součástí tzv. kognitivně-behaviorální terapie, jež dociluje významných výsledků v léčbě fobických či úzkostných pacientů.

3.1.3 Humanistický přístup

Vyčerpanost psychologií bez duše (behaviorismus) se podepsala na pohnutkách několika osobností v oblasti psychologie a psychiatrie, jež dovedla k formování nového přístupu k chápání osobnosti člověka. Tento přístup se do vědecké psychologie dostává počátkem 60. let 20. století. Každá z představovaných osobností je výraznou individualitou, začlenění jich do společné kategorie humanisticky orientovaných jedinců, je dáno terminologickou blízkostí některých pojmů, s nimiž tyto autority operují. Každý z nich však představil vlastní ucelený systém osobnosti člověka.

3.1.3.1 Teorie potřeb Abrahama Maslowa

A. Maslow (1908 – 1970) předpokládá v osobnosti člověka přítomnost **specifických lidských potřeb,** které motivují jeho chování. **Strukturu všech motivačních sil chápe na kontinuu, které sahá od úrovně fyziologických potřeb až po tzv. B - potřeby** (B – z anglického *being*, potřeb vztahujících se k samotnému základu lidského bytí). Nižší potřeby dle Maslowa zajišťují jedinci přežití, patří k nim **potřeby fyziologické a potřeby bezpečí.** Vyšší potřeby jsou soustředěny na zajištění duševní pohody a rozvoje osobnosti, patří k nim **potřeba náležení/ lásky a potřeba úcty/ sebeúcty**. Pokud má člověk ve vývoji dostatečně všechny tyto potřeby naplněny, vynořuje se u něj potřeba **sebeaktualizace**, která je přechodem

do úrovně nejvyšších potřeb, tzv. meta hodnot, kde jsou pro člověka důležité **potřeby krásna a poznání**, ty Maslow nazývá jako meta potřeby. *„**Sebeaktualizace** je nikdy nekončícím procesem, který postupuje dynamickým sledem stupňů vzhůru po kontinuu. Čím výše jedinec dospěje, tím hlubšího štěstí, pokoje a bohatství ve vnitřním životě může dosáhnout.“* (Maslow, 1970; cit. dle Drapela 1997). Na úrovni potřeb je jedinec motivován ke **snaze o redukci tenze**. Hierarchický princip potřeb vyjadřuje fakt, že nižší potřeby musí být dostatečně uspokojeny, dříve než se uplatní potřeby vyšší, řídí se tzv. epigenetickým principem. **Jedna úrovně musí být úspěšně završena, aby mohl jedinec postoupit na vyšší.** Maslow věnoval část svého výzkumného úsilí osobnostem, jež se nacházely na vrcholu jeho hierarchie, tj. sebeaktualizujícím se jedincům, osobnostem, představujícím kulturní, vědecké či morální vzory své doby. Analýzou stanovil patnáct znaků, kterými se sebeaktualizující jedinci vyznačují: odstup/ potřeba soukromí (tito lidé dokáží být sami, aniž by se cítili sami), nezávislost na kultuře (těmto osobnostem záleží na vlastních soudech než na kultrních normách, současně se vyznačují sebekázní, rozhodností a odpovědností), smysl pro humor bez nepřátelství (jejich humor nezraňuje druhé, není zacílen na slabosti druhých), originalita a tvořivost (mají bohatou představivost a užívají fantazii při zvládání různých problémů), sebetranscendence (tito lidé nejsnadněji zapomínají na své ego, více se zaměřují na problém, tím bývají nejspontánnější). Sebetranscendující postoj sebeaktualizujících se osob je spjat s B - poznáním, které je zaměřeno na existenci v nehlubším univerzálním významu a svou povahou vede k vrcholným zážitkům. Ty jsou spjaty se silnými prožitky krásna, dobroty a lásky. Sám Maslow tyto zážitky popisuje takto: „Citová odezva při vrcholných zážitcích má zvláštní příchuť údivu, úžasu, úcty, pokory a poddání se před takovými zážitkem jako před něčím vznešeným.“ (Maslow, 1962; cit. dle Drapela, 1997).

3.1.3.2 Teorie já C. R. Rogerse

C. R. Rogers (1902-1987) navrhl nový způsob přístupu ke klientovi, tzv. *„na klienta zaměřený přístup“* (v orig. client centered therapy), novou teorii osobnosti, jež zdůrazňuje **jedinečnost a jednotu člověka**, který pro svůj psychologický růst potřebuje zažívat především **svobodu** a projevovat se **autenticky** (být sám sebou, být k sobě i druhým pravdivý, co do pocitů, které ve vztazích zažívá). Lidský organismus je psychofyzickým základem veškerého prožívání, některé z těchto prožitků jsou příjemné, některé bolestné či ohrožující (Drapela, 1997). Rogers pojímá každý organismus za **uspořádaný celek**, který přijímá všechny prožitky, které se v jeho jevovém poli objevují, které obsahují veškerou subjektivní skutečnost osoby v daném okamžiku života. Dle Rogerse existuje v každém organismu **tendence k**

seberozvíjení (usilování o sebeaktualizaci), uplatňující se prostřednictvím uspokojování potřeb, jež z dlouhodobého hlediska vedou k růstu organismu. Centrálním termínem v Rogersově psychologii osobnosti je pojem **„self**" („já"). Jedná se o představu sebe sama, tak jak je vnímána organismem na základě jeho zkušenosti s výchovnými autoritami a také na základě organismických prožitků. Duševně zdravý jedinec má takové pojetí self, jaké mu umožňuje asimilovat v něm veškeré smyslové a fyziologické prožitky organismu, veškeré prožitky vnímá jako své. Naopak čím více jsou pro jedince prožitky ohrožující, tím více má tendenci je od sebe odtrhávat či popírat, což může činit vědomě i podvědomě. Patologicky fungující jedinec nechce přijmout své prožitky za vlastní. Rogers hovoří o tom, že v osobnosti člověka tak existují dvě složky – jedna, kterou vnímá osobnost za jakýsi **ideál** (formovaný výchovnými autoritami), a druhá, která je **reálná**, napojená na bezprostřední prožitkovou zkušenost organismu. **Kongruence** je termín, jímž Rogers označuje **shodu mezi prožitky přítomnými v organismu a tím, jak jsou symbolizovány v self**. Vysoká míra kongruence je známkou duševního zdraví jedince. Nepodmíněně kladné přijetí projevované dítěti podporuje utváření pozitivního sebepojetí, které se demonstruje vysokou mírou kongruence mezi prožíváním a self. Dítě, kterému se nedostalo nepodmíněného kladného přijetí a které o sobě případně dostávalo negativní sdělení, cítí, že musí popírat některé prožitky organismu jako nepřijatelné, to vede k inkongruenci a k poruchám přizpůsobení. V takovém případě je mezi složkou ideální a reálnou velký rozdíl. Podle Rogerse (1961; cit. dle Drapela, 1997) je *„dobrý život proces, nikoli stav bytí. Je to směřování nikoli cíl. Při směřování zažívá jedinec svobodu v tom, jakým směrem se chce dát."*

3.1.3.3 Logoterapie V. Frankla

V. E. Frankl (1905 – 1997) je zakladatelem tzv. **logoterapie**. Lidská osobnost má trojí podstatu - **fyziologickou, psychologickou a noologickou** (duchovní). Třetí dimenze se vztahuje k tzv. **vůli ke smyslu.** Díky této dimenzi v osobnosti člověka jedinec neustále hledá smysl v různých životních situacích. Vůle ke smyslu těsně souvisí se svobodou člověka. Každá situace v sobě obsahuje smysl. Protože situace se den ode dne stále mění, smysl se také mění. Objevování stále se měnícího smyslu v průběhu vlastního života je neustálou výzvou, jíž je každý člověk vystaven. Frankl (1962; cit. dle Drapela 1997) říká, že člověk může objevit smysl trojím způsobem:

1) **vykonáním činu** (I práce, která je svou povahou povznášející a cenná, může se stát nesmyslnou, je –li konána sebestředně bez ohledu na druhé. Schopnost sebepřesahu (sebetranscendence) mění i jednoduchou činnost ve smysl poskytující akt.)
2) **prožitím hodnoty** (každý opravdový lidský zážitek povznáší, patří k nim umělecký zážitek, prožitek z přírody, ale i láska)
3) **utrpením** (utrpení, vina a smrt jsou příležitosti pro lidský růst – trpící člověk se stává hrdinou tehdy, když promění své utrpení v morální vítězství, a tím konečně objeví smysl v životě)
„Kdykoli je člověk vystaven nevyhnutelné situaci, z níž není úniku, kdykoli se musí postavit osudu, který nelze změnit, dostává tím příležitost naplnit nejvyšší hodnotu, naplnit nejhlubší smysl, smysl utrpení. Neboť na čem nejvíce záleží, je postoj, který zaujmeme vůči utrpení“ (Frankl, 1962; cit. dle Drapela, 1997).
Lidé, kteří ve svém životě postrádají smysl, trpí tzv. **existenciální prázdnotou (existenciální vakuum)**. To je velmi podobné **nedělní neuróze**, kdy lidé mají čas přemýšlet o sobě a pocity prázdnoty je zasahují velmi citelně a plnou silou. Tento týdenní prostor je také nejčastější dobou v průběhu týdne, kdy lidé trpí úzkostmi či se pokouší o sebevraždu.

3.2 Osobnost jako struktura

Na osobnost lze nahlížet také jako na strukturu, sestávající z dílčích funkčních oblastí, mezi něž patří temperament (biologická báze osobnosti), charakter, motivace a inteligence. Didakticky lze tato témata rozdělit do tří základních podoblastí: **složku výkonovou** (inteligence jedince), složku **motivační** (zahrnující motivy a potřeby jedince) a složku **temperamentově – charakterovou** (rysy osobnosti, temperament, charakter).

3.2.1 Inteligence

Inteligence se dá definovat jako individuální úroveň a kvalita myšlenkových operací, která se nejvýrazněji projevuje při řešení abstraktních teoretických úloh. David Wechsler (1958; cit. dle Blatný, 2010), tvůrce jednoho z nejpoužívanějších komplexních testů inteligence, chápe inteligenci jako *„schopnost jedince cílevědomě jednat, racionálně myslet a účinně se vyrovnávat se svým prostředím.“* Známý je taktéž výrok E. Boringa (in Sternberg, 2002, str. 503), který říká, že *„inteligence je to, co měří inteligenční test.“* Komplexní definici uvádí Sternberg (2002): ***„inteligence je schopnost učit se ze zkušenosti, užívat metakognitivní***

procesy, které zkvalitňují učení, a schopnost přizpůsobovat se svému prostředí, jež může v různých sociálních a kulturních souvislostech vyžadovat různé druhy přizpůsobení."

Mnozí psychologové upozornili na to, že na základě měření lze relativně spolehlivě předvídat školní prospěch a studijní výsledky, IQ však velmi málo koresponduje s úspěchem v zaměstnání, s uplatněním v praktickém životě. Testy inteligence zjišťují především úroveň tzv. **konvergentního myšlení.** Tento typ myšlení lidé používají v situacích, kdy je vhodné konvenční řešení problému nebo má úloha pouze jediné možné řešení. Opakem toho je **divergentní myšlení**, které je přítomno tehdy, kdy má problém vícero možných řešení, k nimž lze dospět různými cestami. Jak uvádí Blatný (2010, str. 78): *„jedná se především o psychometrický požadavek na objektivitu testů inteligence, které jejich autory nutí zařazovat do testů inteligence problémy konvergentního typu."* Dodává, že *„testy inteligence měří zejména verbální pasivní porozumění a schopnost řídit se instrukcemi, což je předpoklad dobrých výsledků ve škole i při měření inteligence."*

3.2.1.1 Faktorové modely inteligence

Ch. E. Spearman (1863 – 1945) metodou faktorové analýzy určil dva základní faktory inteligence:

- **Obecný faktor g** („g" jako general, uplatňuje se při řešení všech kognitivních úloh a problémových situací)
- **Specifické faktory** (působnost specifických faktorů závisí na konkrétním charakteru dané úlohy)

Rozdíly mezi lidmi ve faktoru g jsou dle Spearmana dány odlišnostmi ve třech kvalitativních principech poznávání skutečnosti (jedná se o **porozumění zkušenosti, odvozování vztahů, odvozování korelátů**). Všechny tři principy se uplatňují především při řešení úloh na analogie (úloha s analogiemi: „noc se má ku dni jako černá ku bílé").

L. L. Thurstone (1887 – 1955) obohatil faktorovou analýzu o tzv. rotaci faktorů a dospěl k **sedmi nezávislým primárním faktorům schopností: verbální porozumění, verbální plynulost, počty, prostorová představivost, paměť, percepční schopnosti, induktivní usuzování.** Tato teorie byla vyvrácena v 90. letech 20. století s tím, že mezi sledovanými faktory existují významné korelace, tedy tyto faktory samostatně neexistují.

R. B. Cattell navrhl tzv. **vývojové pojetí inteligence**, předpokládající existenci tzv. **fluidní a krystalizované inteligence**. Fluidní je vrozená biologická kapacita pro řešení neverbálních úloh, jež se pojí s induktivním usuzováním. Krystalizovaná je složka získaná, která je v zásadě ovlivněna vzděláním a výchovou, měří především verbální schopnosti, odborné znalosti a dovednosti. Vrchol výkonnosti fluidní inteligence je okolo 23 let věku člověka, poté pozvolna klesá. Výkonnost krystalizované inteligence s věkem a profesionalizací jedince roste, případně zůstává zachovalá na stejné úrovni až do smrti.

Četní autoři jsou přesvědčeni o tom, že faktorový přístup k výzkumu inteligence je spíše statistickým artefaktem, nic nevypovídá o způsobu řešení problému jedincem.

3.2.1.2 Kognitivní modely inteligence

Tato výzkumná pojetí se zaměřují na hledání procesů zpracování informací, které se podílejí na řešení problému, čímž souvisejí s inteligencí člověka.

Vztah mezi IQ a výběrovým reakčním časem (**Deary, Stough**, 1996; cit. dle Blatný, 2010) – účastníci výzkumu měli určit, která ze dvou vertikálních úseček je delší, zaznamenával se čas mezi prezentací podnětu a reakcí osoby, nadprůměrně inteligentní lidé reagovali rychleji než osoby s nižší inteligencí – **rozdíly v IQ vyplývali z rozdílů v rychlosti registrace a zpracování jednoduchých podnětů**

Sternbergova teorie kognitivních komponent (Sternberg, 1980; cit. dle Blatný, 2010)
Komponenty jsou elementární **procesy zpracování informací, jež provádějí operace s interními reprezentacemi objektů nebo symbolů**. Sternberg mezi ně řadí převedení senzorických vstupů do podoby mentálních reprezentací, transformace jedné reprezentace na druhou, převedení reprezentace do motorické akce. **Rozdíly v rychlosti a přesnosti těchto komponent udávají rozdíl v inteligenci jedinců.** U každé komponenty lze sledovat trvání (čas k vykonání operace), obtížnost (pravděpodobnost provedení chyby) a pravděpodobnost uplatnění (možnost, že jedinec komponentu využije). Komponenty jsou trojího typu:

- **Metakomponenty** (řídí operace jiných komponent, zahrnují procesy plánování, monitorování, rozhodování, podílejí se na rozdělování zdrojů pozornosti, zaznamenávají zpětnou vazbu od druhých osob)

- **Prováděcí komponenty** (uplatňují se při realizaci řešení, při kódování, srovnávání dílčích položek problému a hledání správné odpovědi)
- **Komponenty pro získávání nových znalostí** (uplatňují se při učení novým informacím, jejich ukládání do paměti, zahrnují procesy jako je selektivní kódování, selektivní kombinace, a selektivní komparace)

Z výzkumu Sternberga vyplynulo (1985; cit. dle Blatný, 2010), že **lidé, kteří dosahují při řešení analogií dobrých výsledků, věnují nejvíce času vytvoření přesných mentálních reprezentací jednotlivých slov.** Srovnání reprezentací a vyřešení analogie však u nich probíhá velmi rychle. **Lidé s dobrými usuzovacími schopnostmi věnují porozumění více času než lidé se slabšími schopnostmi. Rychlost reakce může korelovat s inteligencí u velmi jednoduchých kognitivních procesů**, ale pro řešení složitějších úloh se nehodí. **Inteligentní lidé postupují v určitých etapách řešení problému poměrně pomalu, což je v rozporu s principy inteligenčních testů, které staví rychlost odpovědi na úlohu jako kritérium vyšší inteligence.**

3.2.1.3 Kontextové modely inteligence

Intelektový vývoj probíhá rozdílně v odlišných kulturních, historických, přírodních kontextech, které podporují rozvoj specifických dimenzí či forem inteligence. Z kontextového hlediska lze pojem inteligence pochopit pouze v rámci podmínek a systémů významů, které daná kultura vytváří. Poznávací schopnosti se zde zkoumají ve vztahu k vnějšímu světu. Ceci (1990; cit.dle Blatný, 2010) navrhuje tzv. **bioekologickou teorii inteligence**, v níž vyzdvihuje fakt úzké provázanosti komplexního myšlení s vědomostmi získanými v určitých kontextech.
Odlišné kultury mají odlišná implicitní pojetí inteligence, takže v různých zemích světa může být za inteligentní projev považováno něco úplně odlišného. Např. členové kmene Kpelle z Libérie třídili pojmy z funkčního hlediska, tj. slovo ryba spojovali se slovesem jíst a slovo oděv s výrazem nosit. Hierarchické třídění bylo v této kultuře považováno za hloupé.

L. S. Vygotskij (1896 – 1934) byl přesvědčen o tom, že **kognitivní vývoj postupuje kupředu proto, že dítě žije ve světě, který mu poskytuje prospěšnou pomoc.** Významné vývojové interakce probíhají při řešení úkolů, na které dítě samo nestačí, ale s podporou dospělých si s nimi poradí. Sféru aktivit, jejichž náročnost mírně přesahuje dosavadní úroveň autonomního chování jedince, nazál Vygotskij jako **zónu proximální vývoje**. Na Vygotského práci navázal **R. Feuerstein** (1921 – 2014), tvůrce tzv. dynamického přístupu k měření inteligence, je

autorem výroku: „*Inteligence není fixní, ale lze ji měnit"*. Feuerstein byl zakladatelem mezinárodního centra *The International Center for the Enhancement of Learning Potential (ICELP)* v Jeruzalémě v Izraeli.

3.2.1.4 Systémové modely inteligence

H. Gardner (1999) předpokládá existenci **nezávislých typů inteligence, které mají vlivem genetiky a prostředí u různých lidí odlišnou úroveň**. Jednotlivé inteligence na sebe působí, každá však je poloautonomní systém. Každá inteligence pracuje jako relativně samostatný systém zpracování informací (modul), jehož aktivitu zajišťuje určitý nervový mechanismus (Blatný, 2010). Celý systém je geneticky naprogramován tak, aby mohl být aktivován konkrétními vnějšími nebo vnitřními podněty. Jednotlivé dimenze fungují podle svých vlastních pravidel. Jednotlivé inteligence se v průběhu života vyvíjí samostatně, nezávisle na ostatních. Gardner rozlišuje následující druhy inteligence:

1. **Lingvistická** – zahrnuje schopnost rozumět řeči, psát, číst, vynikají v ní spisovatelé.
2. **Logicko-matematická** – projevuje se při řešení logických hádanek, provádění výpočtů, odvozování důkazů, vynikají v ní matematici a filozofové
3. **Prostorová** – důležitá pro orientaci v prostoru, vytvářením představ, oplývají ji architekti, výtvarníci, navigátoři
4. **Hudební** – přítomna při hudební interpretaci, kompozici, zpěvu či hře na hudební nástroj, výrazně je přítomna u hudebních hráčů, dirigentů, interpretů
5. **Pohybová** – schopnost využívat své tělo k provádění cílevědomých a obratných pohybů, významná je u tanečníků, artistů, sportovců, ale i např. řemeslníků či chirurgů, zubařů
6. **Intrapersonální** – představuje schopnost rozumět sobě sama, uvědomovat si důsledky svých činů, a díky tomu řídit sebe sama, měli by ji mít psychologové, psychiatři, spisovatelé, na nejvyšší úrovni jí oplývají duchovní mistři
7. **Interpersonální** – jde o schopnost rozumět potřebám druhých lidí, rozumět dění v mezilidských vztazích, profitovat z mezilidských vztahů, vysoce rozvinutou ji mají učitelé, úspěšní obchodníci, politici

K těmto základním typům inteligence později Gardner přidává ještě inteligenci **přírodní** (schopnost rozumět vzorcům, přítomným v přírodě) a **existenciální** inteligenci (schopnost uvažovat o fundamentálních otázkách lidské existence jako je smysl života, smrtelnost, bytí).

R. J. Sternberg – Triarchická teorie inteligence se zakládá na vzájemné kooperaci tří základních složek: **komponentové, zkušenostní a kontextové**. Ty zahrnují schopnosti měřené běžnými inteligenčními testy, tak i praktické schopnosti, které jedinec uplatňuje při adaptaci na změněné životní podmínky.

Komponentová inteligence zahrnuje **schopnosti nutné k získávání nových informací a jejich kritické vyhodnocování, k tomu využívá kognitivních funkcí (komponent).** Tato složka se uplatňuje ve školním vzdělávacím prostředí, je citlivá vůči zachycení běžnými inteligenčními testy.

Zkušenostní inteligence se projevuje **kreativitou v nalézání řešení ve spletitých životních situacích.** Na komponentové složce je téměř nezávislá. Jde o zautomatizované postupy a strategie (proto zkušenostní), jež jedinec vykonává rutinně. Mentální kapacita, která mu díky tomuto přístupu zbývá, je pak využit ve prospěch hledání tvořivého řešení.

Kontextová inteligence se projevuje v reálných životních podmínkách, kde jde primárně o **adaptaci na změněné podmínky prostředí, dále o přetváření prostředí podle svých potřeb a představ, a nakonec o výběr nového prostředí**, pokud selžou první dvě možnosti. Lidé s tímto dominantním typem inteligence řeší mistrně praktické problémy života, obrazně řečeno *„mají cit být v pravý čas na pravém místě“*.

Převaha jedné ze tří složek určuje převažující typ inteligence, jenž formuje základní osobnostní nastavení jedince, Sternberg pak hovoří o **analytickém myšlení** (převaha komponentové složky), **kreativním myšlení** (převaha zkušenostní složky) či **praktickém myšlení** (převaha kontextové složky). Dle Sternberga výsledky výzkumů potvrzují, že **základní procesy zpracování informací jsou do značné míry nezávislé a společně přispívají k intelektovému výkonu jedince** (Blatný, 2010). **Inteligentní jedinec není ten, který exceluje ve všech aspektech inteligence, ale spíše zná sám sebe a umí najít postup, jak využít své přednosti a kompenzovat své nedostatky.**

3.2.1.5 Specifické inteligence

Sociální inteligence

Jako první použil označení sociální inteligence **E. L. Thorndike** na počátku 20. století. pro **schopnost chápání a zvládání druhých lidí. R. E. Riggio** (Riggio, Carney, 2007; cit. dle Blatný, 2010) vytvořil dotazník sociálních dovedností, v němž chápe sociální inteligenci jako soubor základních sociálních komunikačních dovedností, k nimž patří **vyjadřování,**

vnímavost, a kontrola emočních a sociálních informací u sebe i u druhých osob (jak v rovině verbální, tak neverbální komunikace).

Emoční inteligence

Salovey a Mayer (1990; cit. dle Blatný, 2010) upozornili na to, že tradice západního myšlení považuje emoce za rušivý činitel mentálního dění. Tito autoři naopak pokládají **emoce za organizující činitel adaptivně usměrňující kognitivní aktivity a následné jednání k vhodným cílům.** Mentální zpracování emocionálních dat zahrnuje reflexivní řízení emocí podporující emoční a intelektuální růst (schopnost reflexivně monitorovat emoce ve vztahu k sobě samému i k ostatním), pochopení emocí, jejich analýzu a využívání (schopnost pojmenovávat emoce a rozpoznávat vztahy mezi slovy a emocemi), emoční podporu myšlení (emoční stavy rozdílně podporují specifické přístupy k řešení problému), vnímání a posuzování a vyjadřování emocí (schopnost rozpoznávat, vyjadřovat i vnímat emoce u sebe i u druhých lidí).

Daniel Goleman v knize „Emoční inteligence (1997; cit. dle Blatný, 2010) uvádí, že úspěch v praktickém životě a IQ skór spolu téměř nesouvisí. Důležité jsou podle něj emocionální vlastnosti a dispozice osobnosti, jež ovlivňují kvalitu interpersonálních vztahů, jež jako podporu tito lidé dokáží plně využít ve svůj prospěch.

3.2.2 Motivace

Latinské slovo *movere* znamená hýbat. Termín *motivace* je v psychologii spojován s otázkou, proč jedinec v dané situaci jednal tak, jak jednal, což v psychologickém smyslu znamená pátrání po příčinách lidského chování a prožívání. ***„Motivaci lze definovat jako souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního“*** (Plháková, 2003, str. 319). Jinou definici nabízí Klinger a Cox (2004; cit. dle Blatný, 2010, str. 139), kteří motivaci chápou jako ***„vnitřní dynamický stav hypotetické hybné síly, který sestává z emočních a kognitivních procesů a podněcuje, směřuje a udržuje chování k určitému cíli“.***

Motivované chování je doprovázeno emocemi (při dosažení určitého cíle prožíváme radost, při nedosažení hněv, smutek ad.); jejich vzájemný vztah je velmi komplikovaný, hovoříme proto o motivačně-emocionálním systému. Motivační systém osobnosti jedince předpokládá existenci jak biologických, fyziologických motivů, tak motivů psycho-sociální povahy.

Heckhausen (1991; cit. dle Blatného, 2010) uvádí tři směry uvažování o zdrojích motivace u člověka:

- **uvažování o průběhu jednání jedince od iniciální fáze až po fázi dosažení cíle** (volní regulace chování, směr úvah typický pro evropskou psychologii)
- **uvažování o osobnostních dispozicích jedince** (vyvstává v situacích, kdy dotyčný člověk jedná v nějaké situaci jinak než většina ostatních, jedná neobvyklým způsobem a jeho chování se objevuje pravidelně i v dalších situacích)
- **uvažování o tom, zda daná situace nutí jedince jednat určitým způsobem, žádá si typické řešení** (vše, čeho může být situace příslibem, má pobídkovou hodnotu, jaký má jedinec přínos z dané situace, jaká je pravděpodobnost, že jedinec cíle v dané situaci dosáhne)

3.2.2.1 Motivace jako proces - Rubikon model

Dle Heckhausena (1980, cit. dle Blatný, 2010) předpokládá proces motivace dvě na sebe navazující sekvence dějů. První fáze, označovaná jako **motivační mentální nastavení**, je spojována se zvažováním, hodnocením potenciálních cílů a výběrem toho cíle, který je pro jedince nejvíce žádoucí. V této fázi myslíme na situační vlivy, výsledky zvažovaných akcí a možné důsledky jejich realizace, včetně pobídkové hodnoty cíle. Ve druhé fázi, spojené s **volním usilováním o zvolený cíl**, myslíme na plánování realizace činností vedoucích k cíli. Na začátku první fáze před rozhodnutím jsou přítomny úvahy o pozitivních důsledcích změny zastoupeny nejvíce, poté narůstají úvahy o negativních důsledcích změn, jejichž riziková hodnota bude kompenzována možným ziskem cíle. Představy o možných ziscích a ztrátách jsou doprovázeny silně obsazenými emočními zkušenostmi, které si z celé fáze pamatujeme nejvíce (Stuchlíková, 2002 cit. dle Blatný, 2010). Moment ukončení rozhodování nazývá Heckausen jako zformování ***cílové intence*** a představuje pomyslné „překročení Rubikonu“. Poté následují **dvě volní fáze** – ve **fázi před jednáním** je intence zformována, ale není ještě aktivována (např. se čeká na vhodnou příležitost k zahájení akce nebo je aktuálně přítomna jiná silnější intence). Druhá – **akční fáze** nastává iniciací intence a jejím uskutečňováním. Je řízena představou cíle, který nabývá různého stupně abstrakce, je určena volní silou cílové intence. Během ní dochází ke kontrole úsilí, jež je ovlivňováno afektivním sebehodnocením, vnímáním osobní zdatnosti, či utlumením rušivých vlivů. Dokončením akční fáze startuje fáze motivační, jež obsahuje dvojí hodnocení – nakolik bylo cíle dosaženo a dále zhodnocení, co bude následovat dál (Blatný,2010).

3.2.2.2 Komplexní teorie motivace - Teorie pudů S. Freuda, Murrayho personologie, Maslowova hierarchie lidských potřeb

S. Freud v raných fázích své práce vyslovil předpoklad, že pudy jsou zdrojem veškeré psychické energie. Lidská psychika má tendenci udržovat duševní energii na nízké a konstantní úrovni. Nahromadí-li se v ní příliš mnoho energie, snaží se jí zbavit, což je doprovázeno úlevou či slastí. (Sandler, 1972; cit. dle Plháková, 2003).

Henry Murray (1893-1988) používal slova pud jako synonymum k pojmu **potřeba**. Potřeba je pro něj *„síla v oblasti mozku, která organizuje vnímání, myšlení, snažení a jednání v určitém směru, s cílem změnit existující neuspokojivou situaci“.* **Každá potřeba má svůj typický vzorec vyjádření a uspokojování a obvykle ji provází určitý afekt.** Potřeby rozděluje do dvou základních složek – **primární** (viscerogenní), které jsou uspokojovány periodickými fyziologickými procesy a **sekundární** (psychogenní), které nejsou bezprostředně spojeny s fyziologickou činností člověka. **Každý člověk má všechny potřeby, ale existují značné individuální rozdíly v jejich úrovni a intenzitě.** Potřeby se prosazují buď spontánně, nebo jsou aktivovány na základě tlaků, což jsou vnější podmínky, které vyvolávají touhu něco získat (pozitivní tlaky) nebo se něčemu vyhnout (negativní tlaky). K aktivaci potřeby úspěšného výkonu přispívá zadání určité úlohy a blízkost vnitřního soupeře. Téma je pak výsledkem interakce mezi tlaky a potřebami. V životě každého člověka se setkáváme s opakujícími se tématy, jejichž příčinou bývají tlaky, jimž byl jedinec vystaven v dětství (tvrdá spartanská výchova, přítomnost sourozence rivala ad.). **Potřeby se mohou uplatňovat samostatně nebo mohou být navzájem propojeny**, např. potřeba pečovat a dominovat v případě výchovy rodičů.

Následující tabulka podává přehled Murrayho psychogenních potřeb (převzato z Plháková, 2003):

Oblast	Potřeba čeho	Typický vzorec vyjádření potřeby
ambice	úspěšného výkonu	překonávání překážek
	uznání	popisování vlatních výkonů a úspěchů
	předvádět se	snaha lidi zneklidňovat nebo šokovat
vztah k neživým předmětům	přisvojování	získávání věcí
	pořádku	uklízení a uspořádávání věcí
	uchování	shromažďování věcí
	tvoření	budování něčeho nového
obrana sociálního statusu	vyhýbat se nezdaru, ostudě či ponížení	utajování slabostí a neúspěchů
	hájit se	vysvětlování či omlouvání
	bránit se	snaha pomstít se
moc	nadvlády	řízení chování lidí
	podřizování se	snaha spolupracovat nebo poslouchat
	nezávislosti	snaha bránit se ovlivňování nebo donucování
	opozice	vyjadřování nesouhlasných či protikladných názorů
	agrese	útočení na lidi a jejich ponižování
	ponížení	prosby za odpuštění, zpovídání se z hříchů
citové vztahy k lidem	sdružování	trávení času s druhými lidmi
	odmítání	ignorování druhých lidí
	pečování	starostlivé pomáhání lidem
	nechat o sebe pečovat	přijímání péče a pomoci
	hry	vyhledávání a rozptýlení prostřednictvím her
výměna informací	poznávání	dotazování
	poučování	předávání infromací druhým lidem

TABULKA Č. 1 – MURRAYHO PSYCHOGENNÍ POTŘEBY

Abraham Maslow předpokládá, že jádro lidských potřeb je biologicky determinované, ovšem s vrozenými potenciály dalšího rozvoje a formování vnějšími vlivy. Čistě lidskou potřebou je pro něj potřeba seberealizace a sebeaktualizace. **Potřeby dělí do pěti úrovní od nejnižších po nejvyšší.** První čtyři úrovně potřeb jsou tzv. **deficientní**, nedostatkové. Fungují na principu udržování vnitřní tělesné nebo psychické rovnováhy – **nejsou – li uspokojeny, jedinec pociťuje napětí, které se následně snaží redukovat jejich uspokojením.** Neuspokojené potřeby z nižší úrovně vždy zvítězí nad neuspokojenou potřebou z vyšší úrovně. **Potřeby seberealizace jsou potřeby růstové, jsou spojeny, s jejich uspokojováním se jejich intenzita nesnižuje.** Uspokojováním meta potřeb se realizují hodnoty bytí, k nimž patří krása,

dobrota, hravost, pravda a soběstačnost. Pravidelné uspokojování deficientních potřeb je předpokladem duševního zdraví jedince.

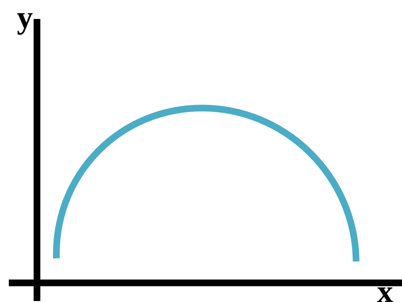
1. Fyziologické potřeby (žízeň, hlad, sex, spánek, kyslík ad.)
2. Potřeby bezpečí (jistota, stabilita, spolehlivost, potřeba struktury, pořádku, zákona, mezí ad.)
3. Potřeby lásky, náklonnosti, potřeba někam patřit (potřeba sounáležitosti)
4. Potřeba úcty, sebeúcty (potřeby dosažení úspěšného výkonu a prestiže)
5. Potřeby seberealizace (snaha po uskutečnění svého vrozeného potenciálu)
6. Potřeby vědění, porozumění, estetické potřeby

3.2.2.3 Sebezáchovné motivy

Tyto motivy staví na vrozených biologických instinktech a pudech, např. pud sebezáchovy, mateřský pud, sexuální pud. Z hlediska teorie instinktů lze instinkty definovat jako vrozené, geneticky dané tendence provádět určité aktivity nebo specificky reagovat na typické podnětové vzorce. Instinkty jsou druhově specifické, stereotypní, biologicky účelné, jsou evokovány klíčovými spouštěcími podněty nebo pod vlivem produkce určitých hormonů). K nejčastěji uváděným instinktům patří sexuální pudy, instinktivní chování spojené s péčí o děti, a teritoriální chování.

3.2.2.4 Stimulační motivy

Zahrnují potřebu optimální aktivace organismu a potřebu variabilních vnějších podnětů. Stimulační motivy mají nervový základ, jejich uspokojení není podmínkou pro přežití. Projevují se hravostí, zvídavostí a vyhledáváním neobvyklých zážitků. Lidé v mnoha případech neusilují o dosažení rovnováhy, ale naopak o zvýšení vnitřního napětí či vzrušení, tzv. *arousalu*. **K úrovni nabuzení přispívá kromě intenzity, složitosti a proměnlivosti vnějších podnětů také tělesná aktivita a emoční prožitky (úzkost, strach)**. Berlyne (1965; cit. dle Plháková, 2003) v teorii optimální aktivace tvrdí, že klesne - li nabuzení jedince pod optimální hladinu, začne organismus vyhledávat stimulaci. **Yerkes a Dodson** (1908; cit. dle Plháková, 2003) formulovali **zákon souvislosti aktivační úrovně organismu s kvalitou výkonu, tzv. Yerkes - Dodsonův zákon. S rostoucím nabuzením roste výkon jedince jen do určitého bodu. Příliš vysoká míra nabuzení má dezorganizující vliv na výkon jedince. Nejvyššího výkonu dosahuje jedinec při střední úrovni nabuzení.**



x = úroveň nabuzení, y = výkon

Schéma 1 - Vztah mezi úrovní nabuzení organismu a výkonem (Yerkes-Dodsonův zákon)

3.2.2.5 Sociální motivy

McClelland a kol. (1969; cit. dle Blatný, 2010) rozlišuje tzv. ***implicitní a explicitní motivy.*** Implicitní motivy se utvářejí na základě našich emočních zkušeností v raném dětství, nejsou přístupné našemu plnému uvědomění, nedokážeme je vyjádřit slovy, představují spíše energetické zdroje našeho usilování o něco. Explicitní motivy představují uvědomované preference našich cílů, jsou vázány na mentální reprezentace sebe sama, zaměřují chování na adekvátní cíle.

Henry Murray byl přesvědčen, že sociální motivy jsou zakódovány jako vrozené biologické dispozice v našem mozku a aktivují se a rozvíjejí především v raném dětství v průběhu interakce s blízkými lidmi. Od 90. let 20. století se začalo používat spojení *velká trojka motivů* k označení řady psychogenních potřeb, jež jsou ve vztahu ke třem zásadním psychosociálním tématům. Patří mezi ně výkonový motiv, motiv afiliace, motiv moci.

Výkonový motiv

Odpovídá potřebě dosáhnout úspěšného výkonu (Need for Achievement) – usilovat o znamenitost. Tento motiv **energetizuje osobnost k usilování o úspěch**, ať už je ho dosahováno v nějakém soupeření, nebo překonáním osobních limitů, nebo dlouhodobým vytrvalým úsilím směřujícím k hodnotnému cíli. Lidé s odlišnou úrovní výkonové motivace volí různě obtížné úlohy. **Lidé s velkou potřebou úspěšného výkonu preferují středně obtížné úlohy, které pro ně představují výzvu, přičemž jejich zvládnutí reálně odpovídá jejich schopnostem**. **Lidé s nízkou výkonovou motivací naproti tomu preferují buď velmi snadné nebo mimořádně obtížné úlohy.** Těžké úlohy si vybírají proto, že v nich má možnost uspět jen velmi malé procento osob (říkají si „ani těm ostatním se nepodařilo uspět“ – obrana proti devalvujícím pocitům). Snadné úlohy volí proto, že je snadné je vyřešit, zvládnout, čímž potvrzují jejich kompetentnost. Lidé s vysokou úrovní výkonové motivace jsou soutěživí,

preferují povolání, kde mohou individuálně uspět (architekt, inženýr, tenista, atlet, apod.), netrpí úzkostí ze selhání, vybírají si obory, v nichž se svými schopnostmi mají reálnou šanci uspět. McClelland (1984; cit. dle Plháková, 2003) popsal důležité charakteristiky výchovného stylu rodičů dětí s vysokou úrovní výkonové motivace:

- výkonová motivace se utváří v raném dětství, rodiče osob s velkou potřebou úspěšného výkonu je pozitivním způsobem povzbuzovali ke zvládání obtížných úkolů, oceňovali jejich úspěchy, podporovali u nich vytrvalost a tvořivé hledání cest k dosažení cíle
- pro rodiče dětí s vysokou výkonovou motivací jsou úspěchy ve škole a v zaměstnání důležitou hodnotou
- potřeba dosáhnout úspěšného výkonu vede k vnitřnímu uspokojení z vlastní kompetence

Výkonové chování ovlivňuje i **potřeba vyhnout se neúspěchu, projevuje se jednak vyhýbáním výkonovým situacím anebo naopak tvrdou prací na výkonu, bojí se odhalení vlastní nekompetentnosti.** Strach ze selhání se vyvíjí u dětí, kterým rodiče poskytují malou podporu nebo je trestají za neúspěchy. Velká rodičovská očekávání, která děti prožívají jako intenzivní tlak, mohou vést ke snížení pozitivní výkonové motivace a ke vzniku strachu z neúspěchu. **Úzkostný jedinec po úspěšném zvládnutí úkolu pociťuje úlevu, že věci zvládl a neselhal, ne však uspokojení.**

Výzkumné šetření McClellanda a Atkinsona (1987; cit. dle Blatný, 2010) přineslo zjištění o existenci dvou protichůdných motivačních tendencí – naděje na úspěch a obavy z neúspěchu. První je spojena s přibližováním se k výkonové situaci a celkově převažujícímu pozitivnímu ladění ve výkonových situacích, druhá s vyhýbáním se výkonovým situacím a převažujícímu negativnímu emočnímu ladění. Mezi behaviorální koreláty vysoké výkonové motivace patří (McAdams, 1994, str.625; cit. dle Blatný, 2010, str. 144):

- Vysoké aspirace (střední míra akceptovaného rizika)
- Preference situací, v nichž osobní zodpovědnost může ovlivnit výsledky jednání
- Tendence úspěch přičítat sobě, ale v situaci neúspěchu obviňovat ostatní
- Podvádění nebo pozměňování pravidel v zájmu dosažení žádoucího cíle rychle a efektivně
- Záliba v cestování
- Sebekontrola, inhibice a tolerance oddáleného uspokojení
- Preference tmavých barev a formální módy
- Rozšířená orientace na budoucnost

- Zvýšená sociální mobilita a vyšší dosažené vzdělání
- Podnikavý duch
- Úspěch v podnikání
- Výchova v rodině, kde rodiče stanovovali vysoké požadavky na výkon
- Pravidelné krmení a poměrně striktní nácvik hygieny v dětství
- Tendence dokončit úkol

Důležitou otázkou u výkonové motivace je subjektivně pociťovaná vnitřní či vnější povaha výkonových cílů. Výkonová motivace a tzv. vnitřní motivace jsou propojené, ale ne identické. Vnější motivace může snižovat motivaci vnitřní. Pokud je vnější motivace ne příliš silná a zjevná, může být vnímána jako zpětná vazba o vlastní kompetenci a výkonu a vnitřní motivaci pak nenarušuje (Blatný, 2010).

Motiv afiliace a intimity

Jedná se o potřebu vytvářet přátelství a spojenectví, jinými slovy **ustavení, udržování a obnovu pozitivního emočního vztahu k jiné osobě či skupině osob. Jedná se o usilování o společnou činnost či interakci s lidmi, jež neznáme nebo známe málo**. Afiliační motiv se projevuje na základě poměru naděje na přijetí a obavy z odmítnutí druhými osobami (Byrne a kol., 1963; cit. dle Blatný, 2010). Projevuje se větším rozsahem kontaktních aktivit (psaní dopisů, telefonování ad.), větším množstvím očního kontaktu, preferencí sociálně atraktivních partnerů. Převažující obava z odmítnutí se projevuje jako vyhýbání se sociálnímu kontaktu, rozpaky, stydlivostí (spojovanou s obavou z negativního hodnocení druhými). Plaché osoby mají nízké očekávání toho, že v sociálních interakcích uspějí a dosáhnou přijetí. Jsou to jejich zobecněná a naučená očekávání. V případě, že u jedince převažuje výkonový motiv nad afiliačním, bude u něj převažovat práce s lidmi, které nemá rád, pokud budou plně kompetentní. V případě, kdy dominuje motiv afiliace, budeme tolerovat menší kompetenci a navíc budeme podávat lepší výkon, budeme-li pracovat v týmu, v němž bude oceňována spolupráce, nikoli zběhlost v plnění úkolů.

Motiv intimity je typický pro osoby, kteří ve skupině osob upřednostňují fyzickou blízkost a projevují se smíchem. Častěji používají slovo „my“, jsou – li ve skupině osob, všímají si změn ve výrazu tváře a více od toho odvíjejí své hodnocení druhých. Lépe si zapamatovávají materiál týkající se druhých osob než věcí. Druhými lidmi bývají označováni jako přirození, upřímní, nedominantní, a nesebestřední (McAdams, 1980; cit. dle Blatný, 2010). Z četných studií dále vyplynul fakt, že **motiv intimity pozitivně koreluje se subjektivně udávanou**

životní spokojeností, úspěšností (měřenou výší výdělku), uvolněností a fyzickým zdravím (McAdams, 1987, 1982, 1988; cit. dle Blatný, 2010).

Motiv moci

Motiv moci je velmi komplexní a představuje naši **snahu cítit vlastní sílu nebo ovlivňovat druhé osoby. Jde o prožitek uspokojení, vázaný na situaci, kdy jedinec disponuje prostředky, jimiž může ovlivňovat druhé lidi.** Dle McClellanda (1972; cit. dle Blatný, 2010) existují dvě podoby tohoto motivu: personalizovaná forma zaměřená na budování a udržení vlastní pozice, a socializovaná forma vztažená k podpoře a pomáhání druhým. Stejný autor je přesvědčen o tom, že je tento motiv naučený, získaný pravděpodobně prostřednictvím raných zkušeností. Někteří autoři hovoří o biologické podmíněnosti tohoto motivu. Způsob jeho behaviorálního vyjádření je ovlivněn sociokulturními a osobnostními vlivy (míra odpovědnosti, sebekontroly jedince, osvojenými normami dané kultury apod.). Silný motiv moci se projevuje v podobě zhoršeného fungování imunitního systému a zvýšeného krevního tlaku (McClelland a kol., 1985; cit. dle Blatný, 2010). Příkladem toho je syndrom zablokované moci. Jiný klinický obraz nacházíme u uspokojovaného motivu afiliace, který je-li uspokojen, vede ke zvýšené aktivitě imunitního systému (vyšší hladina dopaminu) (McKay, 1992; cit. dle Blatný, 2010).

3.2.2.6 Individuální psychické motivy

Mezi individuální psychické motivy patří motivy hledání smyslu v životě, obrana sebepojetí, potřeba svobodného rozhodování ad.

3.2.2.7 Motivace v pedagogických souvislostech

V pedagogickém kontextu je rozšířené členění na **motivaci vnitřní a vnější.** Vnitřní motivace předpokládá motivy, jež se týkají příslušného předmětu učení či činnosti. Vnitřní motivace je tak spjata s následujícími motivy (Čáp, 1997):

- Poznávací potřeba, zvídavost
- Potřeba činnosti, funkční libost ze samotného vykonávání činnosti
- Uspokojení z naučeného (zvýšení vlastní dovednosti, znalosti, posílení vlastní kompetentnosti, obratnosti)
- Uspokojení ze spolčené činnosti, ze sociální komunikace a interakce při učení

Vnější motivace zahrnuje použití odměn, trestů, prestiže, pochvaly, donucení, jež jsou se samotným předmětem učení spojeny minimálně či vůbec. Využití vnější motivace ve výchovné praxi je běžné a zdůvodněné (Čáp, 1997), pokud se ale stává hlavním výchovným prostředkem, vede k nežádoucím výsledkům, labilitě jedince, nespokojenosti v osobních vztazích i v práci. Pokud žák nemá vnitřní motivaci, sahá učitel po odměnách a trestech, jež jsou nástroji jeho „ovládání“ učební činnosti.

Trest je negativní formou motivace žáka, jeho podstatou je zabránění žákovi v nežádoucím chování, případně vyhnutí se nepříjemnostem. Mešková (2012) uvádí rizika a důsledky motivace žáka trestem: *„Trest se stává návykem, tudíž časem ztrácí na svém účinku. Žák si pod lavinou trestů bez jediného pozitivního posílení vybuduje silné obrany a trest ztrácí na efektivitě.“*

Žáci sociálně neúspěšní zvyšují svůj výkon hlavně po pochvale. Žáci sociálně úspěšní (zvyklí na podporu vrstevníků a pedagogů) reagují zvýšením učebního úsilí upozorněním na chyby v činnosti. U žáků sociálně úspěšných se tak více projevuje uspokojení z činnosti samotné než z pochvaly (Drotárová, 1987; cit. dle Čáp, 1997).

Z výzkumu Hrabala a kol. (1985; cit . dle Čáp, 1997) vyplývá, že **mezi špatně prospívajícími žáky převažují všichni ti, jejichž činnost je organizována strachem z neúspěchu (až 80% špatně prospívajících žáků), zatímco mezi žáky s dobrým prospěchem převažuje naděje na úspěch.** U dětí citově deprivovaných, které dlouhodobě čelí negativnímu emočnímu postoji ze strany druhých lidí, a které byly častěji trestány než odměňovány, se objevuje negativní emoční ladění, neklid, zhoršená pozornost, což vše ztěžuje jeho činnost a vede opakovaně k neúspěchům ve výkonových situacích.

Čáp (1997) uvádí několik vnějších pobídek, které přispívají k formování pozitivní motivace k učení, patří k nim:

1. **Novost situace, předmětu činnosti.** Potřeba poznávání nového je přítomna obzvláště při vstupu na vyšší stupeň vzdělávání, při začátku vyučování, při změně vyučujícího, při zahájení výuky nového předmětu ad. Jsou to situace příznivé pro vznik nového zájmu. Na principu zvídavosti může fungovat i zajímavě podané učivo, které vzbuzuje v žákovi údiv, očekávání, zájem. Tento zájem by neměla komplikovat přílišná složitost podaného učiva, která by naopak vzbuzovala strach. Je zde tedy nutné, aby látka byla podána jasně a srozumitelně, učitel by měl vycházet ze známých a faktů.
2. **Činnost žáka a uspokojení z ní.** Aktivita žáka při výuce daná rozmanitou činností, spoluprací s učitelem a spolužáky na předmětu učiva, tzv. funkční libost pozitivně vytváří podpůrné emoční klima a podporuje paměťový proces. Hry a učební činnost

s herními aspekty tak mají silný motivační náboj. Mezi tyto činnosti řadíme demonstrační hry, pohybové hry, rolové hry, kreslení, doplňování, hádanky, puzzle, manipulace s přístroji a nástroji, práce v dílně, v laboratoři a samozřejmě počítačové hry s učebním aspektem.

3. **Úspěch v činnosti** představuje pro žáka doložení o tom, že si dovednost či poznatek osvojil, což vede k posílení naděje na úspěch při dalším usilování o dobrý výkon. Korelátem převažující potřeby dosáhnout úspěšného výkonu je pozitivní sebehodnocení, sebevědomí jedince, sebejistota žáka. Čáp (1997) uvádí, že důležitá je i míra úspěchů a neúspěchů, která závisí na náročnosti zvoleného úkolu. Příliš snadné úkoly činí činnost málo zajímavou. Obtížný úkol i dílčí neúspěch může motivovat ke zvýšenému úsilí, k mobilizaci volních vlastností i schopností a dovedností, pokud má žák naději, že se mu v dalším průběhu činnost zdaří. Oproti tomu těžké a opakované neúspěchy frustrují, vedou ke ztrátě motivace. Nicméně úspěch po dlouhé řadě neúspěchů se může stát pro žáka významným obratem v jeho vývoji.
4. **Sociálními momenty** se myslí pozitivní hodnocení předmětu učení kolektivem a vrstevníky, dále pozitivní hodnocení jedince jeho vrstevníky při dosažení úspěchu v činnosti, a taktéž samotná kolektivní činnost. Při formování zájmů je velmi důležité, co považují za zajímavé ty osoby, ke kterým má jedinec kladný vztah (taktéž i vzor, s nímž se jedinec identifikuje).
5. **Souvislost nového předmětu s předchozími činnostmi, zkušenostmi a zájmy** žáka. Např. zkušenost s modelářstvím pozitivně formuje zájem o technické obory (konstruktérství, elektrotechniku, fyziku; zájem o zvířata formuje pozitivní vztah k přírodovědným oborům)
6. Souvislost předmětu s životními perspektivami, především profesními.

U všech uvedených faktorů je přítomna pozitivní emoční zkušenost, která je signálem přiblížení ke zvolenému cíli v určité činnosti. Počáteční motivace k učení je spíše situačního rázu s povrchním zaměřením na nepodstatné aspekty učební reality (např. výbuchy při experimentech v hodině chemie), po nasycení této potřeby přichází prohloubení motivace, vývoj k diferencované, „hlubší“ a trvalejší motivaci k učení. Ta se opírá o životní cíle jedince, jeho životní smysl a o uspokojení z činnosti, jíž se zabývá.

Na motivaci působí rušivě zabývání se stejnou učební činností, bez přestávek či bez střídání činností. Obdobně opakované neúspěchy žáka, nedostatky v materiální podpoře výuky učitele i nedostatky ve výbavě pomůckami na straně žáka. Taktéž demotivující je

negativní klima třídy, nevhodný výchovný styl vyučujícího, jako i neefektivní metody výuky či obecně řečeno nedostatky v kompetencích učitele.

3.2.3 Temperament

Stabilní individuální rozdíly v osobnosti lidí jsou do značné míry biologicky zakotveny (Blatný, 2010). Rys osobnosti je označením pro vrozenou nebo získanou charakteristiku osobnosti, která je konzistentní, perzistentní a stabilní. Je to cokoliv, čím se jedna osoba liší od druhé. Jde o široké dispozice chovat se určitým způsobem, které jsou hierarchicky organizovány od specifických odpovědí až k obecným stylům psychologického fungování.
Temperament představuje ty složky osobnosti, které jsou dědičné, vztahují se k emocionalitě, jsou vývojově stabilní a neovlivnitelné socio - kulturním učením (Cloninger, 2003). Pojmem temperament se rozumí emocionální charakteristiky osobnosti, ale i formální aspekty chování jedince jako celku.

3.2.3.1 Teorie temperamentu

Teorie Thomase a Chessové

Autoři (Chess, Thomas, 1991; cit. dle Blatný, 2010) si kladli otázku, jakým způsobem temperament ovlivňuje psychický vývoj člověka od raného dětství až do dospělosti. Předpokládají vrozený biologický základ temperamentu, který může být pod vlivem okolí pozměněn.
Z výzkumného zjištění vyplynulo devět kategorií, jimiž se temperament projevuje: 1) úroveň aktivity, 2) pravidelnost biologických funkcí, 3) pozitivní nebo negativní reakce na nové situace, osoby či požadavky okolí, 4) snadná nebo obtížná adaptabilita na potřebu změny v již zavedených vzorcích chování, 5) podnětový práh, 6) kvalita převažující nálady, 7)intenzita exprese nálady, 8) odklonitelnost pozornosti při trvající činnosti, 9) délka rozpětí pozornosti a stupeň vytrvalosti při obtížném úkolu.
Na základě faktorové analýzy určili **tři významné temperamentové typy se specifickou kombinací temperamentových kategorií**:

1) **Snadný temperament** (typický pravidelností biologických funkcí, pozitivní reaktivitou na nové situace, rychlou adaptací na změny a převážně pozitivní náladu).
2) **Obtížný temperament** (nepravidelnost biologických funkcí, negativní reakce na nové situace, pomalou adaptaci na změny a intenzivní často negativní náladu)

3) **Pomalu se rozehřívající temperament** je charakterizován negativními reakcemi střední intenzity na nové podněty s pomalou adaptací po jejich několikerém opakování.

Normální či patologický vývoj jedince je výsledkem interakce mezi temperamentem, ostatními osobnostními charakteristikami člověka a specifickými rysy prostředí. Pokud se jedinec díky vrozené „výbavě“ a vhodným výchovným zásahům naučí vyrovnávat se s požadavky okolí, hovoří autoři o tzv. *goodness of fit* (blahodárnost vhodné konstelace). Pokud ne, hovoří o opaku, tzv. *poorness of fit*.

Teorie Busse a Plomina

Autoři této teorie (Buss, 1991; cit. dle Blatný, 2010) představují tři osobnostní rysy, které se objevují během prvního roku života, zůstávají hlavními rysy osobnosti až do dospělosti, a jsou do značné míry dědičné:

- **Emocionalita** (pocity tísně a úzkosti ve stavu ohrožení, které doprovázejí autonomní aktivaci organismu – arousal)
- **Aktivita** (energičnost, tempo, vytrvalost, motivační složka)
- **Sociabilita** (preferování pobytu ve společnosti druhých před pobytem o samotě)

V souvislosti s otázkou výchovného tvarování temperamentu jsou autoři přesvědčeni o tom, že nejméně ovlivnitelný je výchovou rys aktivity; sociabilita a emocionalita jsou ovlivnitelné sociálním učením.

Kaganovo pojetí inhibovaného a neinhibovaného temperamentu

Autor (Kagan, 1989; cit. dle Blatný, 2010) odvodil z iniciálních dětských reakcí na neznámé podněty dva základní typy temperamentu:

- **Inhibovaný temperament** (bázlivost, nesmělost, obezřetnost, emocionální rezervovanost)
- **Neinhibovaný temperament** (emoční spontaneita, vstřícnost, komunikativnost, absence strachu)

Fyziologickou bází rozdílu v temperamentech je úroveň podnětového prahu limbického systému (amygdaly, hypotalamu). Děti inhibované v neznámé situaci projevují zvýšení svalového napětí, srdečního tepu, papilární dilatace, a vylučování kortizolu.

Mezi výzkumníky zabývajícími se teorií temperamentu panuje diskuse nad otázkou, zda je temperament vlastnost nervové soustavy (např. I. P. Pavlov takto rozlišuje tzv. vyšší a nižší typ

nerovové činnosti), nebo je to dynamická charakteristika čistě psychické kvality (např. Něbylicyn, 1972; Merlin, 1983 ad.). Tito autoři jsou přesvědčeni o tom, že základem temperamentu je obecná aktivita organismu (patrná v míře používání pohybu a řeči) a emocionalita (vzrušivost, reaktivita, síla emocí).

H. J. Eysenck (1990) chápe temperament v dimenzích tzv. **extraverze, neuroticismu a psychoticismu.**

Extraverze/ introverze je dvojí zaměření jedince buďto na vnější nebo vnitřní svět. V rovině vzrušivosti (spojené s optimální úrovní aktivace organismu), mají extroverti vyšší podnětový práh než introverti, tudíž pro optimální stimulaci potřebují vyšší míru podráždění (více podnětů).

Neuroticismus chápaný v pojmech **emoční stability/ lability** představuje míru reaktivity nerovové soustavy.

Psychoticismus je dispozicí k duševní nemoci, tvoří kontinuum od normality přes psychopatii až po psychózu.

Popis základních temperamentových typů (melancholik, flegmatik, cholerik, sangvinik) se zakládá na kombinaci dvou dimenzí – introverze/ extroverze a neuroticismu.

Melancholik – labilní introvert, reaguje již na malé podněty, velmi silně, zpracovává je uvnitř sebe, k tomu, aby získal opět nad sebou kontrolu, potřebuje delší čas. Typickými emocemi jsou u něj smutek, pocit nepochopenosti, lítostivosti, citlivosti, nedostatek síly čelit životním výzvám, rigidita.

Flegmatik – stabilní introvert, emočně reaguje až při podnětu větší intenzity a naléhavosti, reakce je relativně uměřená, používá při ní kontroly, veškeré vzrušení, emoční život se odehrává uvnitř. Typickými emocemi jsou u něj emoční vlažnost, někdy až na hraně cynismu či lhostejnosti, racionální pragmatismus v přístupu k emočním podnětům, skrytost vlastního vnitřního světa před druhými lidmi, rigidita, sklon k stereotypii.

Cholerik – labilní extrovert, emočně reaguje již při malém podnětu, reakce je poměrně silná, orientovaná ven do společnosti, patrná je pro něj tolerance vůči afektu a agresi, jež zpracovává v kontaktu se sociálním okolím. Typickými vlastnostmi u něj jsou rychlost, výbušnost, nevypočitatelnost, sklon k ventilování negativních emocí jako je hněv, odpor.

Sangvinik – stabilní extrovert, vzrušením reaguje až při větší míře podnětů, v aktivaci se u něj projevuje větší míra kontroly afektů, které zpracovává v kontaktu se svým okolím, typickými emocemi jsou u něj radost, nadšení, optimismus, současně i připravenost ke změně.

Big Five - pětifaktorový model osobnosti

Model používá ke komplexnímu popisu osobnosti faktorovu analýzu a tzv. *lexikální hypotézu*, předpoklad o tom, že veškeré individuální rozdíly mezi lidmi jsou zachyceny v jazyce. Autoři modelu vybrali ze slovníku daného jazyka slova používaná pro popis osobnosti, která byla následně pomocí faktorové analýzy uspořádána do kategorií. Vědci takto došli k nejdůležitějším pěti faktorům, které se začaly označovat jako *Big five* – velká pětka. Patří k nim **extraverze, přívětivost, svědomitost, emocionální stabilita a otevřenost vůči zkušenosti.**

Extraverze - na jednom pólu dimenze se objevuje společenskost, činorodost, výřečnost, prosazování, na protipólném konci zaměření na vlastní vnitřní svět, preferování samoty.

Přívětivost - postihuje kvalitu vztahů k druhým lidem, vyjadřuje zájem, péči, podporu druhým lidem, nebo naopak lhostejnost, nepřátelství, necitlivost.

Svědomitost – označuje vlastnosti, přítomné ve vztahu k práci, např. pečlivost, zásadovost, svědomitost, nebo naopak nezájem o práci, lhostejnost k výsledku práce ad.

Emocionální stabilita – odpovídá na jednom konci vyrovnané, stabilní a podnětům přiměřené reakci s převažujícím klidem a rozvahou, na druhém konci nestálé, lehce vyvolatelné a podnětům nepřiměřené emocionální reakci spojené s kolísáním nálad, neklidem a přecitlivělostí.

Otevřenost vůči zkušenosti – se někdy označuje jako dimenze intelektu, kultury či imaginace, postihuje kultivovanost, zvídavost, tvořivost a nekonvenčnost, na druhém konci pak nekulturnost, omezenost, rigiditu. Podstatou tohoto rysu je živá představivost, citlivost vůči estetickým podnětům, vnímavost vůči vnitřním pocitům, upřednostňování rozmanitosti, zvídavosti a nezávislého úsudku.

V oblasti pedagogicko – psychologické praxe se prokázala **souvislost dimenze otevřenosti vůči zkušenosti s metodami měřícími inteligenci a divergentní myšlení** (Costa, McCrae, 1987; cit. dle Hřebíčková, in Blatný, 2010), dále se **schopností učit se a s motivací k učení** (Barrick, Mount, 1991; cit. dle Hřebíčková, in Blatný, 2010). **Svědomitost** se ukázala jako **dobrý prediktor budoucí školní úspěšnosti, pozitivně vysoce korelující s faktorem inteligence**. Dle svědomitosti lze odhadovat **míru studijní úspěšnosti** a **dle otevřenosti pak konkrétní strategii učení** (Blicke, 1996; cit. dle Hřebíčková, in Blatný, 2010).

3.2.4 Charakter

K charakteru se úzce váží pojmy **svědomí, odpovědnost, vytrvalost, sebeovládání**.

Charakter je určován převážně sociálními vlivy. **Projevuje se ve vztazích k lidem, k práci, k sobě samému, k životním překážkám, k přírodě.** Clooninger (1993; cit. dle Blatný, 2010) označuje jako charakter vědomou reflexi sebe, soudy o vlastní osobě a s nimi spojené intencionální (volní) chování. Rozlišuje tři charakterové rysy:

- Sebeřízení (vlastní představa o sobě a s ním spojené seberegulační mechanismy)
- Kooperativnost (chápání vztahů k druhým lidem)
- Sebepřesažení (představa o vlastní účasti ve světě jako celku)

Vývoj morálních postojů, charakteru a svědomí je umožněn **schopností podívat se na skutečnost očima druhých** a formován v procesu přizpůsobování druhým lidem. **Morální postoje přebíráme nevědomě od nejbližšího sociálního prostředí formou sociálního učení.** Funguje zde **model morálního chování** – učení nápodobou, identifikace s morálním vzorem, **osobní vztah** s člověkem se silným charakterem (emoční klima, důvěra v předávané hodnoty) a **styl vedení** (přítomnost demokratického stylu vedení, rozvinutá komunikace mezi rodiči a dětmi).

Formy charakteru a svědomí:
- **amorální** (jednají jako bez svědomí, morální psychopaté)
- **účelově zaměřený** (morální chování tehdy, přinese-li to odměnu)
- **konformní** (strach z odhalení, „co by tomu řekli lidé“)
- **s iracionálním svědomím** (absolutní platnost morálních hodnot)
- **racionálně - altruistický** (rozhoduje humanistický princip)

Morální názor a jednání mohou být v rozporu: jednak jednání může být na nižším stupni než názory, jednak určitým jednáním můžeme předstírat vyšší stupeň morálních názorů. **Na morální/ nemorální jednání** má často **velký vliv situace**, zda problém zaregistrujeme, vcítíme se do něj, správně jej interpretujeme a převezmeme-li zodpovědnost za jeho řešení.

3.3 Formování osobnosti

3.3.1 Formování zájmů a sebepojetí

Při formování osobnosti jedince zaměřujeme na oblast **formování zájmů a sebepojetí**. V oblasti zájmů cílíme na podporu uspokojení těch zájmových činností, které se u jedince opírají o jeho vnitřní motivaci, u nichž zažívá funkční libost z činnosti samé. Důležité ze strany vychovatele je zde využívat **atraktivní podněty, atraktivní činnosti, které jedince zaujmou**

a budou sytit emoční libost z manipulace s předmětem. Současně s tím dbáme o uspokojení nejrůznějších potřeb já.

Pojem **sebepojetí** označuje vnitřní představy jedince o sobě, jeho názory na sebe, hodnoty, sebehodnocení, sebedůvěru, jistou míru aktivnosti či pasivnosti v dosahování představy o vlastní kompetentnosti. Sebepojetí a sebehodnocení a vytyčování cílů a úsilí o jejich uskutečnění závisí na **úspěších a neúspěších v činnosti** (problematika výkonové motivace) a na **hodnocení lidí**, kteří jsou pro nás významní (způsob zpětné vazby rodičů, učitele, spolužáků, přátel). Dítě si osvojuje způsoby zvládání náročných situací od rodičů a dalších významných osob v jeho okolí. **Negativní vliv na utváření sebepojetí** má vždy nějaká forma a míra **deprivace.**

Deprivace je nedostatek v uspokojení důležitých emočních potřeb po dostatečně dlouhou dobu a v dostatečné míře. Frustrace je krátkodobé neuspokojení potřeby, překážka na cestě k uspokojení potřeb.

Jde o situace, kdy jsou rodiče emoční chladní, dítěti neposkytují příležitosti k dosažení rozmanitých zkušeností, dětem chybí zážitek společné činnosti. Dospělí vyjadřují dítěti nedůvěru posměchem nebo ironizováním jeho snažení a výsledků, nebo mají na dítě nepřiměřené požadavky (Pražáková, 2004).

3.3.2 Možnosti změny osobnosti

V otázce změny osobnosti je možné kombinací určitých postupů docílit nejvyšší efektivity. Jsou jimi změny dílčích návyků na bázi podmiňování, emoční korektivní zkušenost a změny názorů.

Změny návyků se realizují dle zákonitostí procesu podmiňování a vyhasínání. Nestačí se ohrožujícím podnětům vyhýbat, je třeba pracovat na jejich aktivním vyhasínání. Vyhasínání (nepřítomnost nežádoucího podnětu či projevu) je efektivnější časově krátce za sebou, přičemž odměny by se měly poskytovat zpočátku už za snahu a dílčí úspěch později nepravidelně. V případě odstraňování negativních emocí je nutné postupovat od slabších podnětů, k těm silnějším. Lze zde také využít potenciál sociálního prostředí, který může představovat příklad zvládání situace či poskytovat emoční podporu pro zvládání situace.

Emoční korektivní zkušenost je spojena s opakovanou rozdílnou zpětnou vazbou, jíž jedinec získává ze strany důležitých osob. Uvedeme si zde příklad. Jedinec ve výchově pravidelně zažívá zkušenost s odmítáním pozornosti rodičů, nezájmem, na jakýkoli podnět ze strany dítěte

rodiče reagují vulgárně, odmítavě, hostilně. Pokud takový jedinec zažije s jinou pro něj důležitou osobou blízký vztah, v němž zažívá přijetí, klidné zacházení, pocit, že je mu nasloucháno, že jsou jeho potřeby vnímány jako důležité, je respektován, jeho potřeby přijetí, úcty jsou naplňovány, zažívá tzv. emoční korektivní zkušenost.

Změna názorů předpokládá interpretaci světa jako příčiny vlastního štěstí nebo neštěstí. Jde o uvědomění si možnosti změny vlastního směřování, k němuž vede přehodnocení některých názorů a postojů. Uvědomění následků nesprávného postoje a podnícení k hledání alternativních cest ke štěstí je základem tohoto přístupu.

Problémové chování je vždy výsledkem souhry mnoha působících podmínek vnějších i vnitřních. **Je vyjádřením toho, že dítě se dostalo do problémových situací, které se mu nedaří zvládat adekvátním způsobem.** Problémové dítě potřebuje ve zvýšené míře **opravdový lidský vztah s porozuměním** a akceptováním jeho osobnosti. Jedna výchovná obtíž může mít různé příčiny a jedna příčina může naopak vyvolat různé formy problémového chování (lhaní, krádeže, záškoláctví, neposlušnost, provokace, konflikty s vrstevníky, nezájem o učení, úzkost, agrese a šikanování, psychosomatické potíže, izolovanost, poruchy příjmu potravy. Mezi faktory, které působí preventivně proti výskytu problémového chování, patří **kladný emoční vztah** v rodině, ve škole a skupině vrstevníků. Daný jedinec by měl mít **dostatek činností** přinášející mu uspokojení, které jsou nástrojem k utváření jeho **životního cíle**. Výchovné autority by měly dbát o vytváření příležitostí k tomu, aby jedinec projevil **samostatnost a nezávislost** v řešení dílčích problémových situací. Současně s tím, aby ná**ročné životní situace řešil** a nekumuloval je. Dopad většího množství neřešených problémových situací je pro zdraví rizikový.

3.4 Osobnost učitele

Povolání učitele je náročné proto, že na rozdíl od jiných povolání učitel **působí celou svou osobností**. Nauka o osobnosti učitele se nazývá *pedeutologie*. V oblasti výzkumu osobnosti učitele se setkáváme se dvěma přístupy:

1) *normativní přístup* si klade za cíl zjistit, jaký má učitel být, jaké vlastnosti učitele byly v dějinách považovány za žádoucí (používá deduktivní metody – určuje ideální obraz učitele nebo užívá historické metody)

2) *analytický přístup* si klade za cíl zjistit, jaké vlastnosti učitel ve skutečnosti má (používá induktivní metody, analyzuje výpovědi žáků o svých

3.4.1 Učitelské kompetence

Z hlediska normativního přístupu jsou v pedagogické literatuře popsány následující požadavky na výkon učitelského povolání, tzv. **učitelské kompetence**:

a) **odbornost učitele** - vlastní oborová specializace, pedagogicko – psychologické vzdělání (doplňující pedagogické studium), všeobecné vzdělání (základy filozofie, přírodních věd, jazykové znalosti)
b) **vlastnosti učitele** (charakterově – volní vlastnosti – svědomitost, spravedlivost, čestnost, soustavnost v rozhodování, dochvilnost, schopnost dodržet slovo; pracovní vlastnosti – cílevědomost, systematičnost, důslednost, přesnost, umět rozdělit pozornost, nezabíjet čas; intelektuální vlastnosti – kreativita, vyjadřovací schopnosti, schopnost motivovat, paměť pro jména, trpělivost, vyšší city, otevřenost ke zkušenosti; citově – temperamentové vlastnosti – emoční stabilita, optimismus, smysl pro humor; společensko – charakterové vlastnosti – přátelskost, kladný vztah k dětem a k učitelství)
c) **požadavky na učitelovo chování k žákům, kolegům, rodičům ad.** (být v komunikaci přítomen emocionálně, vyjadřovat úctu k druhému, tj. neponižovat, neironizovat, mít takt, nepomlouvat, dbát na úpravu svého zevnějšku)
d) **soukromý život učitele je spojen se společenským** (obzvláště na malém městě hrozí ztráta vážnosti, respektu vůči jeho autoritě)
e) **osvětová činnost učitele** (kultura, zájmové kroužky, přednášky pro veřejnost, vedení školního sboru, modelářského či programovacího kroužku)
f) **zdroje pro zvládání stresu** (dostatek emoční stability, schopnost sebereflexe, schopnost čerpat podporu v sociálním kontaktu, dostatek volnočasových aktivit s pozitivním emočním laděním, podpůrné rodinné prostředí, schopnost organizovat si časový plán dne, řešit důležité problémy ad.)

3.4.2 Vlastnosti úspěšného učitele

Z četných výzkumů vyplývají tři základní kategorie vlastností učitelů:

a) **pedagogické** – projeví se ve vztahu učitel – žák (zaměření na péči, výchovu, „úřednictví“)

b) **didaktické** – způsob vedení vyučování (vysvětlování nového učiva, hodnocení, náročnost na žáky, odborné znalosti, péče o nadané a méně nadané žáky ad.)
c) **osobnostní** vlastnosti učitele

Holeček (2001a, str. 53) uvádí svůj výzkum, uskutečněný na konci 90. let 20. stol. na studentech prvních ročníků západočeských gymnázií, s cílem popsat vlastnosti ideálního učitele (Otázka zněla: „ *Pokuste se vzpomenout si na učitele, kterého si nejvíce vážíte, vybavte si jeho vyučovací hodiny i jeho chování mimo výuku a pravdivě odpovězte na níže uvedené otázky.*“). Na osobnostních vlastnostech učitele si studenti nejvíce cenili: 1. fyzickou úpravu zjevu učitele, 2. přátelské chování, 3. spravedlivost, 4. nepoužívání vulgarismů. Z didaktických schopností upřednostňovali: 1. jasný, srozumitelný a přesvědčivý výklad, 2. schopnost hodně naučit, 3. výklad, při němž si mohou dělat bez obtíží poznámky, 4. má ve třídě dobrou kázeň, klid a pořádek.
Z pedagogicko-psychologických charakteristik studenti zařadili na první místa: 1. nikoho nezesměšňuje, nedělá podrazy, 2. při hodinách se usmívá, vytváří příjemnou učební atmosféru, používá humor.
Utváření učitele závisí na vrozených rysech osobnosti, na vlohách k učení, na motivaci, na snaze o sebevýchovu a sebevzdělávání. Osobnost učitele se vytváří při studiu a vyhraňuje se hlavně při praxi. Každý učitel by měl mít schopnost zamyslet se nad svou prací, a tak soustavně odstraňovat chyby. V případě špatně se vyvíjejícího učitele se setkáváme se známkami pedanterie, kritičnosti na straně učitele (neustále hodnotí, hodnotí kolegy, děti, rodinné příslušníky ad.), nezájmem o hlubší teoretické vzdělávání (vštěpuje žákům pouze základy), sebepřeceňováním se mezi ženami, pocity méněcennosti (může vyplývat i ze společenského podcenění učitele), strojeností v chování učitele (patrná je nulová schopnost uvolnit se, usiluje být vzorem pro druhé, což sebou nese neustálou sebekontrolu), úsilím přenášet výchovu do rodiny nebo nezájmem o výchovu vlastních dětí (zanedbávání jich).

3.4.3 Učitelská typologie

Typ učitelovy osobnosti zahrnuje **souhrn** těch **vlastností** učitelovy osobnosti, **které jsou příznačné pro mnohé učitelské osobnosti**. Význam typologie tkví v tom, že umožňuje dříve a lépe poznat konkrétní lidskou osobnost, a to jednak ty vlastnosti, které ho reprezentují jako „příslušníka typu“, jednak ty vlastnosti, jimiž se od „svého typu“ odlišuje. Poznatky z

typologie mohou pomoci lépe se poznat především samotnému učiteli, protože typ představuje jakési zrcadlo, v němž učitel může dříve postřehnout, lépe vidět svoje klady i zápory, což má nemalý význam pro sebevýchovu. Zde uváděné pedagogické typologie rozšiřují úhel pohledu na osobnost člověka v jeho pedagogické působnosti, typologie může být čistě psychologická (dle typu temperamentu, typu nervové soustavy, somatotypu, faktorově analytické posouzení typu osobnosti, dle introverze/ extroverze, lability/ stability ad.).

W. O. Döring vychází ve své typologii z filosofie E. Sprangera. Mezi učitelskými typy rozlišuje:

Ideový, náboženský typ posuzuje svůj život z hlediska subjektivního smyslu, jeho charakter osobnosti je vážný, nemá smysl pro humor, je spolehlivý, má malý smysl pro hru, působí spíše jako nudný pedant. Žáky chce vychovávat podle svých představ, čímž se jim odcizuje. **Sociální podtyp** ideového typu je příliš měkký, neudrží disciplínu, zatímco **intelektuální** podtyp je pedantem bez smyslu pro humor.

Estetický typ má silnou převahu fantazie, citu nad racionalitou, má potřebu formovat žáka z vlastní radosti utvářet. Jedním jeho podtypem je **aktivně tvořivý** typ, který utváří žáky jako umělecká díla, ale nebere žáka jako osobnost, působí jako násilný tvůrce; jeho pozitivem je, že umí využít nadšení a elánu pro práci, negativem je, že sám není spokojen s učitelskou rolí. Druhým jeho podtypem je p**asivně receptivní typ, který se** umí vcítit do psychologie žáka jiného založení, takže ho neformuje podle sebe, tuto schopnost na něm žáci oceňují.

Sociální typ bývá ideálním typem, je trpělivý, empatický, umí se zapřít, žáci ho mají rádi, ale někdy si ho neumí vážit, z negativ u něj hrozí, že mu chybí fantazie.

Teoretický typ projevuje více zájmu o předmět než o žáka, žáci se ho obávají, ve vztazích je chladný. Pokud má rysy estetického typu, může se stát ideálním typem.

Ekonomický typ se projevuje jako výborný metodik, usiluje v učení o osvojení praktických poznatků, nedoceňuje fantazii, žáci ho oceňují za jeho schopnosti, nemají však k němu bližší vztah. Řídí se principem „minimaxu" (snaha s minimálním výdejem sil dosáhnout maximálních výsledků)

Mocenský typ prosazuje své názory a postoje, dává najevo svou převahu nad žákem, často nespravedlivě trestá, má rád obavy žáků, proto užívá příkazů a zákazů, vyvolává v žácích strach.

E. Luka se ve své typologii zaměřil na to, jak učitel reaguje na podnět a jak zpracovává podnět v psychice. Rozlišuje přitom dvojí reakci na podnět - reflexivní (učitel používá převážně

racionalitu, myšlení) nebo naivní (učitel reaguje emocionálně bezprostředně). Podnět může zpracovávat v psychice reproduktivně nebo produktivně (zaměřuje se na tvořivý způsob osvojení poznatků, učivo přetváří pro účely konkrétní studijní skupiny). Výsledkem jsou čtyři typy osobnosti učitele:

Naivně reproduktivní typ na neočekávané situace reaguje instinktivně, vyžaduje paměťové informace, nemá příliš vyhraněné názory, hodí se do nižších tříd.

Naivně produktivní usiluje o tvořivé zpracování učiva, vykazuje jistotu pedagogického rozhodování, tudíž pedagogická opatření jsou pro něj přirozená, čímž dosahuje dobrých výsledků.

Reflexivně reproduktivní je typ přemýšlivý, který minimálně využívá poznatků, nečekané situace mu způsobují problémy, pedagogická činnost je pro něj náročná, žáci si jej příliš neváží.

Reflexivně produktivní se těžce přibližuje žákům, jeho pedagogická opatření nejsou adekvátní situaci, bývá nespravedlivý, hodně uzavřený do sebe, usiluje být dobrým učitelem, žáci si ho váží, ale zřídka kdy ho mají rádi.

E. Vorwichel vycházel při konstrukci své typologie ze zaměření buďto na ***vzdělání*** (učivo, poznatky) nebo ***výchovu*** (utváření osobnosti). Rozlišuje ***typ věcný a typ osobní. Striktně věcný typ*** má jednostranný pohled na učivo, klade důraz paměťové učení, minimálně rozvíjí samostatné myšlení žáků. **Oduševněle věcný** učitel chápe učivo jako prostředek k rozvoji intelektu žáka, vysoce analyzuje látku, jeho výklad má logickou strukturu. V žácích však nevidí individuum, myslí si, že pasivně přijímají. Žák chápavý je u něj upřednostňován před žákem tvořivým.

Osobní typ klade velký důraz na výchovu. **Naivně osobní** je ve výběru učiva benevolentní, projevuje se citově, žáci jej mají rádi, někteří ho však proto nenávidí. Mívá neshody s rodiči a ostatními učiteli. Bývá vynikající učitel pro umělecké předměty. **Uvědoměle osobní** typ neotročí kvantitě učiva, zvažuje význam celku pro rozvoj osobnosti jedince, u žáků bývá oblíbený.

Ch. Caselmann rozlišuje učitelské typy dle toho, zda ve svém přístupu kladou důraz na odbornost, na obsah učiva (logotrop) či na výchovu (pajdotrop).

Podrobněji pak rozlišuje **filozoficky orientovaného logotropa** nebo **odborně vědecky orientovaného logotropa**. Logotrop je především orientovaný na předmět, na šířku vědomostí, vše považuje za důležité, látku dokáže vysvětlit, žáci se od něj mohou hodně naučit, bývá

přísný v požadavcích. Způsob výchovného působení není pro tohoto učitele primárním cílem výuky, ke studentům bývá přísný, strohý, nezabývá se osobnostními zvláštnostmi žáků, žáci jej vnímají spíše jako vědce či odborníka než jako učitele. Pajdotrop vychovává, dbá o disciplínu a pořádek, má snahu pracovat i s beznadějnými žáky, zabývá se jeho vztahem k rodičům. Casellmann rozlišuje **individuálně psychologicky orientovaného pajdotropa** a **všeobecně orientovaného pajdotropa.** Dále lze v rámci způsobu vedení vymezit další kombinace:

1. **autoritativní** (mají snahu vše řídit, mají malý smysl pro spravedlnost, jsou úzce vyhranění, používají velkého množství příkazů a zákazů, tzv. učitel tyran, bývá zastoupen spíše logotropy)
2. **sociální** (mají tendenci přenechat větší volnost žákům, čímž probouzí samostatnost a zodpovědnost, vede přátelskou radou, vyučování více organizuje než vede, mívá problémy s disciplínou nebo pořádkem ve třídě)
3. **vědecko-systematický** (navzdory pozitivní snaze o věcný a správně vysvětlený výklad, má tendenci schematizovat výklad, což vede ke znechucení žáků)
4. **umělecký** (přirozeně nakládá s vlastní intuicí, má bohatou představivost, užívá spíše morfologické uspořádání učiva než logické, má velký vliv spíše na mladší žáky, zdůrazňuje názornost v učení)
5. **praktický** (má schopnost organizovat skupinové vyučování, užívá příkladů, pomůcek, přísloví, rozvíjí názorné myšlení žáků, je spíše „rutinér“)

Z. Zaborowski použil pro svou typologii rozlišení tří výchovných stylů, jež výzkumně ověřoval K. Lewin a jeho žáci Lippit a White (viz kapitola o sociální psychologii). Rozlišuje typ učitele dle toho, který z výchovných stylů používá. **Autokratický** styl vedení je spojen s přísností, ustavičnou kontrolou práce, disciplínou, vynucováním podřízenosti žáků, nulovými pochvalami, nedůvěrou k samostatnosti žáků. U žáků vyvolává tento styl podřízenost, odpor k učiteli, nechuť spolupracovat, toleranci k zanedbávání práce, náchylnost k intrikám. Variantou autokratického stylu je autokratický přející styl, v rámci tohoto přístupu se učitel stará o žáky, aniž ví, že je autokrat, žáci jsou na něm závislí, pouze on je inspirátor, u žáků vyvolává oblíbenost, po čase se jim však omrzí, což vyjadřují snížením vlastní iniciativy a zbržděním intelektuálního vývoje. Kolektivní výsledky však mívají dobré. **Demokratický**, nebo jinak tzv. sociálně – integrativní typ učitele se rozhoduje s kolektivem, usměrňuje ho, zajímá se o jednotlivce i celek, povzbuzuje ho, chválí. Žáci reagují na tento styl vedení

přijetím, mají učební činnost rádi, pociťují zodpovědnost za společnou činnost, pracují i bez vedení. **Liberální styl** nemá přesně vytyčen cíl výuky, žáky nepovzbuzuje, nepomáhá jim radou, žáky znechucuje, žákům chybí nadšení pro společnou činnost, takže se vyhýbají učební činnosti. V kolektivu panuje nevraživost ve vzájemných vztazích, nespolupráce, rozmrzelost, nejistota v tom, co se bude dít.

A. W. Aleck se zabývá tím, jaký mají učitelé postoj k novinkám. **Nadšence k novinkám** věnuje veškerou energii poznávání nových proudů v didaktice, snaží se dělat vše nově, moderně, je málo objektivní, má vysoká očekávání od novinek, má k nim dokonce citový vztah, novinkami chce rychle dosáhnout změny, tento postoj může vést k velkému zklamání, jeho přílišné nadšení může rychle opadnout. **Podezřívavý, nedůvěřivý postoj učitele k novinkám** se u něj projevuje tím, že v modernizaci výuky vidí jen nedostatky. **Lhostejný až indiferentní postoj** k novinkám v učení se odráží v jeho nezájmu, dává najevo, že není pro ně ani proti nim. **Uvažující typ učitele** ví, že nelze učit jen dle starého, k profesnímu růstu počítá i zájem o novinky, i když ví, že jejich zavádění může být náročné, hlavně na začátku. Snaží se ověřovat nové metody, bývá považován za nejlepší typ učitele.

3.4.4 Autorita učitele

Formální autorita je pravomocí, legitimní mocí, vyplývající z úředního postavení učitele jako zástupce společnosti vůči žákům. Je dána zákony a předpisy, které vymezují postavení učitele. Neformální autorita je určitou kvalitou vztahu žáků k učiteli, spočívající v dobrovolném uznání vedoucího postavení učitele žáky. **Neformální autorita** není automaticky dána formálním postavením učitele, ale učitel, který jí chce dosáhnout, o ni musí usilovat a nadále ji obnovovat v čase a vůči novým žákům (Viktorová, 1995).

Autorita se někdy zaměňuje s *autoritativností* (resp. hovoří se o tzv. vynucené autoritě). Autoritativní učitel uplatňuje svůj vliv na žáky ne na základě jejich dobrovolného přijetí tohoto vlivu, ale proti němu. Jeho prostředky jsou časté rozkazy a tresty, potlačování svobodného projevu a iniciativy žáků, živnou půdou pak nezájem učitele o žáky a o jejich potřeby. Průvodní charakteristikou vztahu mezi autoritativním učitelem a žáky je nedůvěra - na rozdíl od učitele s neformální autoritou, jehož vztah k žákům je založen na důvěře, důvěra je jeho nezbytným předpokladem.

Autorita bývá také někdy zaměňována s oblibou učitele u žáků. Je-li učitel u žáků oblíben, podporuje to jeho autoritu; samotná obliba však autoritu nezakládá. Učitel je u žáků oblíben především tehdy, uspokojuje-li jejich přání - avšak tato obliba se rychle ztrácí, není-li tomu tak (zvláště např. při konfliktech). Je chybou (objevující se často u začínajících učitelů), chce-li učitel za každou cenu získat oblibu žáků - kterou se snaží nastolit např. tím, že klade na žáky nízké požadavky nebo pomlouvá-li před žáky jiné učitele, kteří nejsou oblíbeni. Autorita se více či méně odlišuje od *přátelství* (resp. kamarádství či partnerství); v těchto formách mezilidských vztahů je spíše zdůrazněna jejich symetrie, rovnocenné postavení partnerů, než vedoucí role jednoho z nich dobrovolně přijatá druhým. S autoritou učitele (nejen formální, ale i neformální) je vždy spojena i jeho odpovědnost vůči žákům.

Vybudování neformální autority učitele je v dnešní době nelehké - hovoří se obecně o krizi autority ve společnosti. Tato krize zřejmě souvisí s rozpadem systému obecně sdílených hodnot, o něž by se autorita měla opírat. V souvislosti s autoritou se objevuje problém moci učitele nad žáky a možnosti jejího zneužití: formální autorita má jasnější pravidla a lze ji proto snáze kontrolovat (a tedy snáze zamezit jejímu zneužití); neformální autorita má nezřetelné hranice a proto ji lze kontrolovat obtížněji. Ke zneužívání neformální autority může docházet např. citovým vydíráním. Největší problém se zneužíváním moci učitele nad žáky se objevuje u autoritativních učitelů, kde jsou zmíněné mechanismy sebekontroly oslabeny nebo úplně chybí (Viktorová, 1995).

3.4.4.1 Podmínky podporující vytváření neformální autority učitele

Odborná způsobilost učitele: je to podmínka nutná, bez ní učitel autoritu žáků asi nezíská. Na vysoké škole by měl budoucí učitel získat dostatečně hluboké znalosti ve svém předmětu, které mu poskytnou potřebný nadhled nad středoškolskou látkou. Učitel takových předmětů, jako je především informatika a fyzika, ale také matematika, si však musí být vědom, že jeho vědomosti zastarávají a potřebují neustálé doplňování, tak aby postačily pro reakce na otázky žáků o nových výsledcích a objevech vědy a techniky. Učitelé, kteří jsou v praxi již po nějakou dobu, často pociťují potřebu neustálého doplňování informací a vzdělávání v oborech své aprobace. Proto je pro učitele, který si chce udržet odbornou způsobilost, nezbytné stálé sebevzdělávání i účast na kvalitních kurzech, které budou (a již jsou) nabízeny pracovišti akreditovanými pro další vzdělávání učitelů.

Pedagogická způsobilost učitele (pedagogické mistrovství): sem patří dovednosti, které dělají učitele učitelem. Záleží na tom, jak se učitel dokáže připravit na výuku, rozvrhnout učivo, organizovat vyučování, prezentovat a vysvětlit učební látku, vést žáky k jejímu osvojení, zaujmout je, udržet jejich pozornost, hodnotit žáky, řešit konflikty, jak se chová vůči žákům, jak se vyjadřuje (jak se žáky komunikuje verbálně i neverbálně), atd.

Vztah učitele k žákům: žáci rychle rozpoznají, jaký má k nim učitel vztah - zda je to vztah kladný, zda má učitel o ně zájem, zda mu na nich záleží - či na druhé straně zda je k nim učitel lhostejný či dokonce negativně zaujatý. Vztah učitel-žák se výrazněji projeví zejména v konfliktových situacích jako je hodnocení, zkoušení, neboť tyto situace mají velký citový náboj, dále při odměnách, trestech, v situaci, kdy žák žádá o radu apod. Míra zastoupení jednotlivých složek je různá dle věku a individuálních zvláštností, žádná ze složek by neměla chybět nebo být zastoupena v extrémní míře. Nulová **oficiální složka** (chybí odstup) vede k nekázni, výrazná oficiální složka oslabuje osobní vliv na žáka, srdečnost a bezprostřednost, což vyvolává citovou bariéru, oslabení výchovného vlivu učitele na žáka. Nulová **rodičovsko – synovská složka** vzbuzuje minimální ochotu pomoci, péče, zájem o žáka, což snižuje důvěryhodnost učitele, vzbuzuje chlad, zatvrzuje žáka v nepřijímání dobrých rad. Pokud je rodičovsko-synovská složka výrazná, snižuje učitel náročnost na absolvování předmětu, zaměřuje orientaci na osobní problémy žáka, což vede k snížení žákovy samostatnosti, zvýšenému připoutání se žáka k učiteli, především v mladším věku nebo u dětí z narušené rodiny. Nulová **přátelská složka** způsobuje to, že chybí důvěra žáka k učiteli, patrný je odstup, povýšenost učitele, učitel se ochuzuje o poznání žáka. Extrémně zvýšená přátelská složka vyvolává setření pedagogicky žádoucího odstupu, hrozí ztráta autority, což žáci ve starším školním věku vítají. Nulová **osobně – lidská složka** vyvolává chlad, nezájem, neúctu, což vyvolá omezení vzájemných styků. Výrazná osobně-lidská složka naopak oslabuje didaktické působení, snižuje náročnost na absolvování předmětu.

Vztah učitele k vlastnímu předmětu: pozitivní vztah učitele k vlastnímu předmětu je podmínkou nejen pro to, aby učitel byl schopen vzbudit u žáků zájem a motivovat je k učení, a tak jim umožnit, aby se učili efektivně, ale je také předpokladem pro vznik vztahu neformální autority mezi učitelem a žáky.

Osobní vlastnosti učitele: mezi nejčastěji zmiňované vlastnosti, které uvádějí žáci v souvislosti s autoritou učitele, patří spravedlivost (objektivnost), pravdomluvnost, čestnost, důslednost, otevřenost, transparentnost jednání, dodržování pravidel zavedených buď

explicitně nebo zvykově v jeho interakci se žáky, čestnost, sebeovládání, klidné vystupování, určitá míra tolerance (přílišnou toleranci však žáci odsuzují) a přiměřená náročnost (žáci rovněž příliš neocení, má-li na ně učitel nízké nároky). Žáci odmítají učitele nervózní, nejisté, málo sebevědomé, bezradné, vznětlivé, protekcionářské, zbabělé (před nadřízenými, před rodiči, před žáky) a ty, kteří se je snaží zastrašovat.

Všeobecné vzdělání učitele: učitel, zvláště na střední škole, působí na žáky nejen odborností ve svém předmětu, ale i tím, jaký má širší rozhled a případně jakým sebevzdělávacím a kulturním aktivitám se věnuje.

Veřejné působení učitele: neformální autoritu učitele může podpořit i jeho činnost ve veřejných funkcích a zájmových společnostech - zvláště v menších městech, kde je veřejná aktivita učitele více viditelná a mívá pro komunitu velký význam (souvisí s tím, co již bylo uvedeno výše).

Vystupování, vzhled a způsob vyjadřování učitele, a to nejen ve škole, ale i mimo ni.

3.4.5 Stres v práci učitele

Učitelské povolání je vystaveno dílčím rizikům, která z dlouhodobého hlediska představují významný stres, vedoucí v četných případech až k syndromu vyhoření či vážným zdravotním onemocněním.

Stres je **nespecifická obranná reakce organismu.** Projevuje se řadou objektivně zjistitelných chemických a fyziologických projevů našeho těla. Stresem se rozumí **vnitřní stav člověka**, který je buď **přímo něčím ohrožován,** nebo takové **ohrožení očekává** a přitom není přesvědčen, že jeho obrana proti **stresorům** (nepříznivým vlivům) je dostatečně silná. Stresová odpověď má sloužit k řešení situace. V jejím průběhu dochází k mobilizaci veškerých sil organismu podle hesla *bojuj nebo uteč* (angl. *fight or fly*).

Problém stresu dnes vyplývá z jeho dlouhotrvajícího charakteru bez přiměřeného vybití. Není přítomna fyzická aktivita (sport, chůze, práce), k jejíž přípravě všechny děje směřují, proto potom pomaleji a obtížněji dochází k obnovení rovnováhy. Na druhé straně je **určitá míra zatížení** pro organismus **fyziologická a užitečná.**

Příznaky nadměrného stresu:

- **fyziologické**: bušení srdce, zvýšená tepová frekvence, nechutenství, zvýšená frekvence močení, menstruace, bolesti hlavy, vyrážky v obličeji, husí kůže, svalové napětí, psychosomatická onemocnění (na základě charakteristických rysů osobnosti a chování lze předpovědět riziko kardiovaskulárního onemocnění, tzv. *osobnosti typu A a B*).
- **emocionální**: podrážděnost, pocity únavy, strach o zdravotní stav, změny nálad.
- **kognitivní**: automatické negativní myšlenky a katastrofické představy.
- **behaviorální**: nerozhodnost, nemocnost, zhoršená kvalita práce, zvýšená konzumace drog (včetně alkoholu, cigaret, léků), změněný denní rytmus.
- **komunikace** se ve stresu vyznačuje zvýšeným tempem, chaotičností, rychlostí úsudku, výraznějšími emocemi.

Stresory v práci učitele se u nás výzkumně zabýval např. Holeček (2001a). V jeho seznamu nejzávažnějších stresorů v práci učitele jsou zastoupeny následující učitelské činnosti: 1. Pracovní přetížení vyplývající z organizace vyučovacího procesu, 2. Vedení školy (komunikace se školským úřadem, obecním úřadem, úřadem pro sociální ochranu dětí, inspekcí, ministerstvem školství ad.), 3. Zvládání problémových žáků ve výuce, řešení kázeňských přestupků žáků, 4. Nedostatek seberealizace v práci učitele (frustrace z náročného povolání), 5. Komunikace s nespolupracujícími agresivně vystupujícími či lhostejnými rodiči, 6. Špatné materiální podmínky školy, nízká vybavenost pomůckami, neodpovídající pomůcky pro výuku, 7. Řešení konfliktů s problémovými kolegy, neprofesionalita kolegů.

3.4.5.1 Syndrom vyhoření

Syndrom vyhoření je důsledkem ***selhání procesu adaptace****, kdy člověku chybí schopnosti a možnosti vyrovnat se s těžkou životní situací.* Jde o vyplenění všech energetických zdrojů původně nadšeného, velice intenzivně pracujícího člověka, které se projevuje stavem fyzického, emocionálního a mentálního vyčerpání, způsobeného situacemi, které jsou emocionálně náročné. Tyto emocionální požadavky jsou nejčastěji způsobeny kombinací dvou věcí: **velkým očekáváním** a **chronickými situačními stresy**.

Syndrom vyhoření postihuje všechny roviny učitelovy osobnosti. Projevuje se v oblasti **kognitivní** (učitel má negativní obraz o svých schopnostech, má negativní postoj k žákům a rodičům, negativně hodnotí působení školy, ztrácí zájem o profesionální, odborná témata,

uniká do fantazie, ke koníčkům, má obtíže při koncentraci, těžko soustřeďuje pozornost), v oblasti **emoční** (pociťuje sklíčenost, smutek, depresi, má pocity bezmocnosti a bezvýznamnosti, objevuje se u něho sebelítost, podrážděnost, nervozita, má pocit nedostatku uznání), **tělesné** (snáze se unaví, má zvýšenou náchylnost k chorobám, projevují se u něj vegetativní obtíže - v srdeční činnosti, dýchání, zažívání, má zvýšený krevní tlak, časté bolesti hlavy, pociťuje svalové napětí, má poruchy spánku), **činnostní** (učitel postižený syndromem vyhoření se nedostatečně připravuje na vyučování, snižuje se jeho výchovná angažovanost, ztrácí snahu pomáhat problémovým žákům, omezuje kontakt se žáky, s rodiči i s kolegy, dostává se do konfliktů v soukromé oblasti, častěji se u něj vyskytuje čerpání nemocenské dovolené).

Prevence stresu i syndromu vyhoření: humor, kompenzace stresu v zájmové činnosti, aktivním oddechu, zvýšení zájmu o vlastní zdraví, relaxaci, podpora exprese citových projevů při pracovních poradách (svoboda slova, současně zákaz osobního napadání, požadovaná tvořivost, strukturování časové organizace porady).

3.5 Kontrolní otázky

1) Představte jednotlivé psychologické přístupy, uveďte autory, základní terminologii.
2) Definujte pojem osobnost. Vysvětlete pojmy inteligence, motivace, temperament, charakter. Uveďte teorie, které tyto pojmy vysvětlují. Uveďte možnosti utváření charakteru a šířeji formování osobnosti.
3) Popište učitelské kompetence. Vyberte si tři učitelské typologie a ty blíže představte.
4) Vysvětlete pojem autorita učitele, které faktory pozitivně a které negativně se podílejí na formování autority učitele.
5) Definujte pojem stres. Jakým způsobem se stres projevuje. Jaké faktory přispívají ke stresu u učitelů, jak jim předcházet. Co je syndrom vyhoření a jak mu předejít?

4 Sociální psychologie

Cíle kapitoly: Student uvede předmět studia sociální psychologie. Vysvětlí výsledky známých sociálně psychologických experimentů na příkladech z praxe. Rozliší významový rozdíl mezi pojmy sociální role, sociální scénář a sociální schéma. Definuje proces socializace a aplikuje jej na příklad z praxe. Vyjmenuje základní mechanismy sociálního učení, rozliší jednotlivé chyby v sociální percepci, na daných příkladech je rozpozná. Rozliší pojmy třídní klima a atmosféra třídy. Definuje základní složky komunikace, uvede příklady efektivního zařazení empatického a asertivního stylu do pedagogické komunikace. Znalost sociálně psychologické problematiky umožňuje budoucímu učiteli orientovat se v procesu skupinové dynamiky třídy, vede k rozpoznání prvních příznaků šikany, rozvíjí schopnost sebereflexe při současné podpoře uvědomění vlastních chyb v sociální percepci. Znalost a zkušenost se sociálně psychologickým uvažováním přispívá k rozvoji pozitivního třídního klimatu ve třídě a napomáhá zefektivnění vyučovacího procesu.

4.1 Základní termíny sociální psychologie

Sociální psychologie se zabývá duševními ději lidí do té míry, do jaké jsou podmíněny minulou či současnou interakcí s druhými lidmi. (Hunt, 2000).

Sociální interakce se odehrává v kontextu, který zahrnuje sociální zkušenost, uloženou a používanou ve formě **scénářů, rolí a sociálních schémat**. Malé dítě se od raného věku začleňuje do společnosti, osvojuje si normy a pravidla, která v dané společnosti platí. Tento proces označujeme jako **socializace.** Jde o proces vrůstání (začleňování) jedince do společnosti. Nejde jen o pasivní přizpůsobování jedince. Jedinec při něm uplatňuje **aktivní přístup**, při němž sám zasahuje do sociálního okolí. Pomocí **základních mechanismů sociálního učení** se malý jedinec učí vnímat skutečnost podle určitých vzorů as určitým významem tak, jak je vnímají a interpretují ostatní lidé určitého sociálního a kulturního prostředí. Tedy to, co vnímáme, je výslednicí sdílených významů. Nevnímáme svět takový jaký je, ale vnímáme jej jako sociálně a kulturně specifikované významy (Mikuláštík, 2010). K mechanismům sociálního učení patří: **učení nápodobou** (malé dítě napodobuje rodiče při určité činnosti odehrávající se v přítomnosti druhých osob), **zástupné učení** (malé dítě sleduje k jakému efektu vedla interakce dalších dvou dospělých a tuto informaci si ukládá do rejstříku budoucích sociálních reakcí), **anticipační učení** (dítě si vlivem výchovy osvojuje model společensky očekávaného chování v dané kultuře, aniž by kodex této kultury musel studovat, jednoduše ví, co se od něj čeká, aby dělal, aby byl považován za právoplatného člena

komunity), **odměny a tresty** (malé dítě je rodičem trestáno za nevhodné chování, odměňováno za dobré chování, později tuto roli v životě člověka zastávají učitelé, vychovatelé, trenéři, veškeré autority včetně státních zástupců hájících zákony daného státu).

Efektivita sociálního učení je ovlivněna jednak množstvím a kvalitou podnětů ze sociálního okolí, jednak úrovní tzv. **sociální inteligence** konkrétního člověka. Ta má dvě složky: **percepční** (psychologicky přiměřené **posuzování** druhých a volba strategie v kontaktu) a **behaviorální** (přiměřené **jednání** v různých sociálních situacích, úroveň sociální komunikace, spadá sem také sociální obratnost vést a rozvíjet smysluplnou interakci).

Psychologové R. Schank a R. Abelson již v roce 1977 popsali každodenní sociální interakci jako **scénář**. Jsou přesvědčeni o tom, že sociální jednání má velmi často podobu **plánovitých posloupností, které regulují chování a umožňují nám očekávat průběh událostí**, podobně jako je tomu ve scénáři divadelní hry (Hayes, 1998). (Např. si představte, že obědváte v restauraci. V každém okamžiku víte, co máte očekávat, jak se chovat, vše se odehrává zavedeným způsobem).

Pro porozumění životu je velmi důležitý pojem **role**. Její náplní jsou **práva a povinnosti**, které vyplývají z jeho pozice. **Ve společenském životě na sebe bereme úlohy, které nám předepisují, jak se máme chovat k druhým lidem.** Špatné hraní role má za následek snížení **statusu** (vyjadřuje **významnost pozice** ve skupině, ohodnocení pozice vyjádřené určitými právy) a může ztratit zastávanou **pozici (místo**, které ve společnosti zaujímá). Úspěšnému hraní rolí napomáhají i **masky**, které si člověk nasazuje, aby dosáhl svých záměrů (získání moci, náklonnosti, jistoty a bezpečí), a **sociální hry**, které pod určitou maskou se sociálním okolím rozehrává. Hrajeme svoje role a druzí hrají zase své. Za jediný den sehrajeme řadu různých rolí, např. role dlouhodobé, týkající se rodinných vztahů (dcera, sny, rodič, partner) nebo role krátkodobé (cestující MHD, nakupující, student). **Sociální role jsou vždy reciproční, odehrávají se v párech, protože svou roli vždy hrajeme ve vztahu k druhému partnerovi** (např. zdravotní sestra bude měnit náplň své role podle toho, zda bude jednat s pacientem, lékařem nebo se svou kolegyní**).** Goffman (1959, cit. dle Hayes, 1998) tvrdí, že **role si postupně zvnitřňujeme a stávají se součástí naší osobnosti, našeho sebepojetí. Svou roli pak hrajeme automaticky a můžeme si odpovídající masku nasadit, kdykoli tomu odpovídá sociální kontext.** Dopad sociálního učení na formování sociální role zkoumal prof. Zimbardo (1973, cit. dle Hayes, 1998) v experimentu se studenty psychologie na Stanfordské univerzitě. Studenti hráli role vězňů a dozorců. Experiment musel být po šesti dnech ukončen, protože přísnost a psychologická krutost dozorců se vystupňovala do té míry, že nebylo možné v experimentu pokračovat. **Sociální schémata**, což jsou vědomosti, uchovávané v našem

vědomí v celistvých, pružných rámcích, podle nichž řídíme naše chování vůči okolním lidem. Již výše představený **scénář** je **schéma,** jež používáme k regulaci svého chování, když se nacházíme ve společenských situacích, vyžadujících přesnou souslednost interakcí mezi zúčastněnými stranami. Baron a Byrne (1984, cit dle Hayes 1998) rozlišují **schéma rolí**, což jsou rámce k pochopení smyslu svých zkušeností, usměrnění vlastního chování, jež používáme při jednání s ostatními v souvislostech určitého společenského vztahu (např. učitel, který hovoří se žákem, policista, který hovoří s řidičem). Když někoho poznáme blíže, přemýšlíme o něm jako o individuální osobnosti, vytváříme si **schéma osoby**, jež obsahuje naše chápání daného člověka v jeho zvláštnostech – co má rád, co nemá rád. Toto schéma se aktivuje tehdy, jsme-li s touto osobou ve styku, nebo když podnikáme něco, co se jí týká. Posledním typem schématu je podle Barona a Byrneho (1984, cit dle Hayes, 1998) **sebeschéma**, což je představa nás samých o sobě, jde o obraz toho, jací jsme, který je založen na naší zkušenosti, zčásti na pozorování nás samých, na hodnocení vlastního chování ve společenských situacích. Sebeschéma uplatňujeme v různých situacích, v podstatě kdekoli, kde zužujeme okruh možných voleb na věci, které se nám zdají přijatelné. **Schéma je hypotetickým konstruktem** (modelem), který používáme k vysvětlení a pochopení toho, jak asi probíhá každodenní společenský styk a jak funguje společenské vědomí.

4.2 Malé sociální skupiny

Skupinu chápeme jako základní sociálně psychologickou kategorii. Sociální psychologie rozlišuje sociální skupiny velké a malé, pro pedagogickou praxi má však větší význam pouze teorie **malé sociální skupiny. Malá sociální skupina** je definována jako sdružení nejméně tří lidí, mezi nimiž jsou určité psychologické vztahy. O malou sociální skupinu se jedná, jestliže se její členové navzájem vnímají, mají společnou motivaci ke členství, mají společné cíle, mají mezi sebou strukturované vztahy, jsou na sobě navzájem v určitém ohledu závislí, jsou ve vzájemném kontaktu, se navzájem ovlivňují, se věnují společné činnosti a jsou si vědomí příslušnosti ke skupině. Taková kritéria splňuje i **školní třída.**

Motivace ke členství ve skupině

Sociální skupiny umožňují jedinci uspokojovat důležité potřeby – blízký vztah se sdílením, ujištění o hodnotě, příležitost pro sociální začlenění (společné zájmy, postoje), získávání průvodců, získávání specifických druhů informací, získávání spolehlivé aliance, příležitost pro péči. Na oplátku skupina požaduje od svých členů, aby respektovali její požadavky, aby

přejímali její názory a postoje, normy. Jednotlivci dříve nebo později přijmou tyto požadavky, aby se vyhnuli hlubokým frustracím z izolovanosti, ze zavržení skupinou.

4.2.1 Skupinové jevy (dynamika skupiny)

V každé malé sociální skupině se dříve či později v určité míře začínají uplatňovat tzv. skupinové jevy. Jedná se o jakési **obecné zákonitosti jejího fungování**:

- **Skupinové normy**: nepsaná i psaná pravidla, která je nutno dodržovat. Skupina vyvíjí nátlak na členy, aby se normám podřídili. Jedinec, který odmítá přijmout skupinové normy, se dostává do pozice skupinového devianta. Ten zpočátku výrazně připoutává zájem skupiny, která se jej snaží přinutit ke konformitě, při neúspěších jej však vyloučí zpravidla ze svého středu a sjednotí se proti němu.
- **Koheze**: soudržnost skupiny. Příčinou jsou společné motivy, přitažlivost skupiny jako celku a přitažlivost mezi členy skupiny.
- **Skupinový konformismus**: změna v soudech, názorech a postojích ve směru k sociálně uznávaným normám. Vzniká konflikt mezi platnými hodnotami jedince a sociálně požadovaným chováním. Úspěšnost tlaku je přitom zabezpečena systémem sankcí a odměn nebo výhod.
  Z hlediska konformity rozeznáváme dva stupně: **vyhovění** a **přeměnu** (zvnitřnění).
  Důvody konformity: touha být oblíbený, posílení sebeakceptace, pasivita, důvěra, referenční síla skupiny, menší náklady (čas, energie, myšlení).
- Role (ve třídě): vůdce, sekretář, černá ovce, pasivní člen, harmonizátor, šašek, žák izolovaný, žák odmítaný.

4.3 Klima školní třídy

Učení a chování jednotlivého žáka je ovlivněno sociální skupinou, ve které se ve škole nachází – školní třídou. Učitel by měl zvládnout teoretické znalosti sociální psychologie, zahrnující především skupinové jevy (normy, konformismus, role), na jejich základě orientačně diagnostikovat klima třídy a nakonec navrhnout eventuální změny.

Klima školní třídy tvoří **všichni žáci navštěvující danou třídu, podskupiny, jedinci stojící mimo tyto podskupiny a učitelé ve třídě působící**. Pro tuto skupinu jako celek jsou specifické ustálené způsoby vnímání a hodnocení toho, co se v ní děje, dělo a dít bude. Důraz

je kladen na subjektivní pohled skupiny a jejích členů. Klima se od atmosféry liší tím, že je **dlouhodobější** a **určuje charakter třídy**, ne situační výkyvy.

Zkoumání klimatu školní třídy

Na klima školní třídy se dá nahlížet z různých stran a s pomocí různých diagnostických metod. Pražáková (2004) uvádí následující přístupy:

- **sociometrický přístup** zkoumá vztahy ve skupině, její strukturu (diagnostická metoda např. SORAD),
- **organizačně-sociologický přístup** se zaměřuje na skupinu (tým) a učitele (manažera) (metoda pozorování),
- **interakční přístup** zaznamenává interakci mezi třídou (žáky) a učitelem (pozorování, videonahrávky),
- **pedagogicko psychologický přístup** se zabývá efektivitou spolupráce žáků ve třídě (posuzovací škála),
- **školně etnografický přístup** sbírá a analyzuje subjektivní výpovědi žáků a učitelů (rozhovor, pozorování),
- **vývojově psychologický přístup** bere třídu jako prostředí pro rozvoj osobnosti,
- **sociálně psychologický přístup** chápe třídu jako prostor pro učení, srovnává aktuální podobu s ideální (posuzovací škály).

Výsledky se dají použít v popisu klimatu, v diagnostice toho, jak klima působí na jedince, na jeho prospěch i chování, v porovnávání názoru žáků a učitelů, při porovnání žákových přání se současným stavem, při zjišťování rozdílů v klimatu působením různých učitelů.

4.4 Problematika sociální percepce

Interpersonální komunikace, tj. vzájemná komunikace jedinců mezi sebou v rámci společenského styku se zakládá na mechanismech **vnímání** a **sociálního vnímání**. **Vnímání** je organizace počitků z vjemového pole do podoby dobře rozpoznatelného tvaru, který je určen jak objektivními fyzickými atributy vnímaného podnětu, tak zkušeností jedince, tj. existencí jakýchsi základních schémat v našem vědomí. **Sociální vnímání** je vnímání převedené do kontextu společenského fungování jedince. Je důležitou **úvodní složkou vlastní sociální interakce, při níž jde o vytváření „obrazu toho druhého“**. Člověk se vůči druhému člověku chová podle toho, jaký obraz si o něm učinil. Reakce toho druhého se na chování subjektu, vyplývající z obrazu, který si subjekt o partneru interakce vytvořil, pak tento obraz - a s ním i

chování, které z něho vyplývá – upevňují nebo korigují. Sociální vnímání vychází z **kategorizace** osob, která jde za hranice pouhého vnímání (vytváříme si představy o partnerových úmyslech, o jeho povaze ad.). Obraz druhého zahrnuje i objektivně nevnímatelné charakteristiky partnera, jež jsou výsledkem kategorizace, založené na zobecnění dosavadních sociálních zkušeností jedince. Ta vychází jak z fyzických, tak ze sémantických znaků interakce partnerů. Sociální vnímání (jinak také sociální percepce) a **sebepojetí** jsou ve vzájemně úzkém vztahu. To, jakým způsobem vnímáme druhé, úzce souvisí s tím, jak vnímáme sami sebe. Vnímání sebe sama a vnímání druhých je velmi subjektivní, používáme při něm naše zkušenosti, výsledky naší výchovy, vlastní motivy, obecně řečeno je dáno naší osobností. Vykonstruovaný „obraz druhého" proto bývá velmi subjektivistický a mylný, např. na trvalou vlastnost se usuzuje z jediného projevu, z laické logiky, z nesprávné generalizace ad.

4.4.1 Chyby v sociální percepci

Při sociálním vnímání se dopouštíme následujících chyb:

Haló efekt - při vnímání druhého člověka si všímáme dominující nejnápadnější vlastnosti, dle které hodnotíme celé chování člověka

Projekce - vnímající promítá do sledovaného jedince své vlastní motivy, emoce, pohnutky a následně hodnotí a vysvětluje jím chování druhého, proces je neuvědomovaný

Chyba centrální tendence – sklon k „průměrování druhých", strach z posuzování extrémními kvalitami

Chyba kontrastu – sklon vnímat určité chování na pozadí chování jedinců, kteří jsou aktuálně ve většině

Chyba kategorizace – sklon si vybírat jen určité znaky či rysy a dle nich schematicky a stereotypně lidi zařazovat do určitých skupin dle společných znaků

Efekt sympatie, antipatie – jedinci, které jedinec vnímá jako sympatické, jsou následně protěžováni, favorizováni, jedinci, kteří jsou antipatičtí, jsou odmítáni

Sériový efekt – pod vlivem zahlcení množstvím informací přestává vnímající rozlišovat a vnímající zaznamenává jen nejdůležitější výrazné prvky, komunikace se odehrává na hrubší úrovni

Efekt mírnosti – podceňování a přehlížení nedostatků, přeceňování drobných úspěchů

Chyba blízkosti – časově a prostorově blízké podněty máme tendenci posuzovat tak, že spolu souvisí, že mají spolu nějaký vztah, i když mezi nimi ve skutečnosti žádný vztah není

Předsudky – vnímáme druhého na základě předsudků např. o rase, kulturní či společenské minoritě, ad.

Stereotypy – vnímáme druhého na základě iracionálně osvojeného posuzování druhých; jedinci, kteří mají něco společného, mají určité společné projevy chování a stanoviska, kterými se projevují, máme tendenci klasifikovat podle povrchních vlastností, znaků či signálů

Individuální teorie osobnosti – zkušenost s jedincem, který měl určité fyzické znaky a typické chování, vede ke sklonu přisuzovat jedinci podobného fyzického zjevu stejné vlastnosti

Při sociální percepci, v komunikaci platí, že selektivně na nás působí intenzivněji to, co má pro nás větší informační náplň, co se např. týká nás samých, co souvisí s naším aktuálním motivačním nastavením ad.

Přesnost při vnímání druhých lidí ovlivňují faktory jako je **věk, pohlaví, stav organismu, stav psychiky, naše očekávání, naše zájmy, náš světonázor, náš temperament, naše výchova a zkušenosti, sociální a fyzický kontext, v němž komunikace probíhá, chyby v sociální percepci, jichž se dopouštíme a celkově výrazné osobnostní odlišnosti, jež vedou v důsledku k neporozumění komunikujících stran**. Svou roli zde hrají i tzv. **atribuce** (viz podkapitola Vybrané experimenty sociální psychologie), podle nichž hodnotíme druhé osoby. Vnímání druhého probíhá v několika fázích. 1. Vnímání se organizuje okolo **vnějšího zjevu** a **povrchních kritérií** (je to fáze prvního dojmu trvající 3 - 6 sekund). 2. Vnímání je zaměřeno na **nejvýraznější charakteristiku chování**, kolem níž se postuluje centrální vlastnost jedince. Vnímání se soustřeďuje na **charakterové vlastnosti jedince**, jež jsou chápány jako celý osobnostní komplex. Úvodní informaci z prvního dojmu lze změnit během následujících 20 minut, pak již zůstává dlouhodobě neměnná.

4.5 Vybrané experimenty ze sociální psychologie

Následující výčet výzkumů ukazuje na způsob zkoumání dílčích témat, při nichž bylo využito experimentu v přirozeném prostředí nebo byl v průběhu experimentu záměr výzkumníků skrýván, aby nebyly výsledky zkoumání zkresleny očekáváním účastníků. Četné výzkumné závěry experimentů uváděných zde se týkají běžné životní zkušenosti každého z nás, vysvětlují i jevy přítomné v běžné pedagogické praxi (např. teorie atribuce, společenská zahálka, problematika osvojování si sociálních rolí, společenská zahálka či poslušnost vůči autoritě).

4.5.1 Skupinový konformismus

Cílem klasického experimentu z konce 50. let 20. stol. bylo, stanovit podmínky vedoucí ke **konformitě – tendenci podřídit se skutečnému nebo imaginárnímu tlaku a souhlasit s většinovým názorem skupiny**. Student dobrovolník se zúčastnil experimentu na zrakové

vnímání. V místnosti jsou již přítomni další dobrovolníci. Experimentátor říká, že experiment se týká rozlišování délky úseček. Vpředu v místnosti je tabule s jedinou svislou čarou, několik centimetrů dlouhou (standard), a napravo, na jiné tabuli, jsou tři další čáry, očíslované jako 1, 2, 3. Dobrovolníci mají uvést, která z čar je stejně dlouhá jako standard. Ostatní dobrovolníci ohlašují svou volbu, a vybírají 2, stejně jako to udělá náš dobrovolník. Experiment se opakuje s další délkou úsečky. U další tabule však první dobrovolník říká, že je to 1, varianta výrazně delší než standard. Když všichni dobrovolníci prohlásí nepochopitelně to samé, začne se náš dobrovolník cítit nepohodlně. Váhá, ošívá se, je zmatený, neví, co má říci. Když dobrovolník a další lidé v podobné situaci promluví, ve 37% případů se ztotožní s názorem většiny skupiny (Hunt, 2000). Konformita má různé zdroje, bývá to přání nechybovat („ostatní asi mají pravdu..“), a především přání nebýt považován za odpůrce, za podivína, za individualistu.

4.5.2 Společenská zahálka

V psychologické laboratoři sedělo v oddělených kabinách šest studentů a každý měl na uších sluchátka. Účastník A měl ve svých sluchátkách slyší, jak experimentátor říká, že až napočítá do deseti, účastníci A a D mají co nejhlasitěji zařičet „UÁÁÁ!“ a křičet po několik sekund. Po prvním kole slyší A, že má po odpočítání zakřičet jen on sám. Dále má zakřičet všech šest atd. Někdy jsou tyto pokyny předány všem šesti studentům, ale někdy dostane některý z nich pokyny špatné. Účastníkovi A mohou např. říci, že mají zakřičet všichni, i když ve skutečnosti všichni ostatní slyší, že křičet nemají. Aby se neodhalilo, o co ve skutečnosti jde, všech šest ve sluchátkách slyší předem nahraný křik. Experiment sleduje ověření sociálně psychologického principu společenské zahálky – **sklonu dělat ve skupině méně, než čeho je člověk schopen, pokud jeho výsledek práce nelze identifikovat a nemohou se o něm dozvědět druzí.** V tomto experimentu byla důkazem společenské zahálky intenzita naměřeného křiku. Když se student domnívá, že křičí společně s jedním dalším, křičí průměrně na 82% hlasitosti v porovnání se situací, kdy si myslí, že křičí sám. Když se domnívá, že křičí všech šest účastníků, jeho výkon klesá na 74% hlasitosti. Autor výzkumu uzavírá: „ V lidské přirozenosti je jasný potenciál pro společenskou zahálku. Její důsledky jsou dalekosáhlé…“ (Hunt, 2000, str. 381).

4.5.3 Sociální facilitace

N. Tripllet (1861 – 1931) v roce 1897 provedl experiment, v němž nechal 10 – 12 leté chlapce navíjet rybářské vlasce jednotlivě a ve dvojicích (neřekl jim, o co jde). Zjistil, že rychlost (celkový čas nutný k navinutí celého vlasce) je vyšší u jednotlivců v případě, kdy navíjí vlasec

za přítomnosti druhého. Tohoto mechanismu se používá při trénincích rychlostních sportů. Např. cyklističtí závodníci dosahují vyšší maximální rychlosti, když jedou ve skupině, než když jedou sami.

4.5.4 Autokratický, demokratický a liberální styl vedení

K. Lewin (1890 – 1947) a jeho studenti vytvořili množství kroužků pro jedenáctileté chlapce. Do každého kroužku dodali dospělého vedoucího, aby tam organizoval tvořivou manuální činnost, hry a další aktivity. Každého vedoucího nechal ztělesňovat jeden ze tří stylů: autokratický, demokratický, liberální. Chlapci ve skupinách s autokratickým vedením se brzy stali buď nepřátelskými, nebo pasivními, chlapci u demokratického vedoucího byli spolupracující a přátelští, a chlapci u liberálního vedoucího se stali sice přátelskými, ale současně i nespolupracujícími a bez zájmu (Hunt, 2000).

4.5.5 Kognitivní disonance

Teorie kognitivní disonance říká, že **člověk cítí napětí a neklid, když zastává protichůdné názory, a bude hledat cesty, jak tuto disonanci snížit** (Hunt, 2000). Lewinův žák **L. Festinger** (1919 – 1989) tuto teorii výzkumně ověřil v 50. letech 20. stol. Zde je přehled vybraných ověřených výzkumných hypotéz.

Čím těžší je získat členství ve skupině, tím více si člověk, který členství přijal, skupinu považuje. Sami sebe přesvědčujeme, že milujeme to, co nám způsobilo bolest., abychom měli pocit, že ta bolest stála za to.

Když se lidé chovají podle svého mínění hloupě nebo nemorálně, mění své postoje tak, aby uvěřili, že jejich chování je rozumné a ospravedlnitelné. Kuřáci např. tvrdí, že důkazy o kouření a rakovině nejsou dost průkazné. Studenti, kteří podvádějí, říkají, že podvádějí všichni ostatní, a oni proto musí také, aby nebyli v nevýhodě.

Lidé, kteří mají protikladné názory, dokážou interpretovat stejné zprávy či fakta o předmětu pře zcela odlišně, každý vidí a pamatuje si to, co podporuje jeho názor, a přehlíží a zapomíná to, co by přineslo nesoulad.

4.5.6 Sociálně psychologické aspekty vězeňství

V roce 1971 vedl P. Zimbardo (nar. 1933) experiment na půdě Stanfordské univerzity za účelem prozkoumání psychologické problematiky vězeňství. Dílčím cílem experimentu bylo zjistit, jak rychle jsou lidé schopni si osvojit specifické sociální role jako je role vězně a dozorce, a zda se rolové chování výrazně promítne do roviny chování zkoumaných jedinců. Dobrovolníci byli studenti psychologie, kteří byli vybráni na základě osobnostního testu,

kterým jim byla zjištěna citová stabilita, vyzrálost a vyšší úroveň morálního usuzování. Losem byli rozděleni do skupin – jedni dozorci, druzí vězni. V dalším dni došlo k zajištění vězňů dozorci doma a převezení do vězení (sklepních prostor univerzity, upravených k tomu účelu jako vězení), kde jim byla přidělena čísla pravidla, která během svého věznění musí dodržovat. Dozorci dostali obušky, želízka, píšťalky a klíče od cel. Bylo jim řečeno, že mají udržovat ve vězení pořádek a že si mohu vymyslet vlastní metody, jak chod vězení řídit. **Vztahy mezi dozorci a vězni se brzy zformovaly** podle předepsaných rolí tak, že dozorci se začali dívat na vězně jako na podřadné a nebezpečné, vězňové začali dozorce považovat za tyrany a sadisty. Za několik dní zorganizovali vězňové povstání, na které dozorci reagovali zvýšením represí, jež mnohdy hraničila se sadismem (nucení k jídlu, provádění zbytečných a nudných činností). Šestý den výzkumníci experiment náhle ukončili pro dobro všech zúčastněných. Nicméně byli přesvědčeni, že experiment byl přínosný, neboť ukázal, jak snadno mohou být normální, zdraví, vzdělaní mladí lidé radikálně proměněni pro institučním tlakem „vězeňského prostředí“.

4.5.7 Poslušnost vůči autoritě

Experiment vedl S. Milgram (1933 – 1984) z Yaleovy univerzity v 50. letech 20. stol. Zabýval se rozhodováním jedinců v situacích, kdy mají poslechnout příkazu nadřízeného či obecně autority, navzdory faktu, že způsobují svým poslušným chováním druhým lidem újmu na zdraví. V experimentu dobrovolníci byli zainteresováni na výzkumu učení, v němž měli dávat zkoumaným osobám elektrické šoky, pokud jejich odpověď bude chybná. Se stoupajícím počtem chyb, stoupala i voltáž udávaných šoků. Z místnosti, kde se zkoumané osoby „údajně“ nacházeli, se ozývaly jen kvílivé bolestné výkřiky a prosby o ukončení experimentu. Ve chvílích, kdy chtěli dobrovolníci přestat s experimentem, ozval se hlas vedoucího experimentu s větou: „Je nezbytné v experimentu pokračovat.“ Až 63% dobrovolníků v experimentu pokračovalo do konce. Sami dobrovolníci při plnění příkazů trpěli, ale naučená poslušnost vůči autoritě, jim nedovolila z experimentu odejít. Milgram si vysvětluje výsledky svých experimentů tak, že situace spolu s kulturním očekáváním, dala vzniknout fenoménu poslušnosti vůči autoritě. **V naší společnosti se děti učí poslouchat autoritu a neposuzovat, co jim autorita přikazuje.** V experimentu se učitelé cítili povinni plnit příkazy; dokázali působit bolest a újmu nevinnému člověku, protože měli pocit, že je to výzkumník, nikoli oni, kdo je za jejich činy zodpovědný. Tento výzkum napomohl vysvětlení rasové genocidy Židů a dalších národností za druhé světové války.

4.5.8 Efekt přihlížejícího

V 60. letech došlo k vraždě na jedné z New Yorských ulic, vrah se k oběti třikrát vrátil a opakovaně ji bodal. Během útoku vraha vraždě přihlíželo z oken velké množství přihlížejících. Pomoc přišla až tehdy, kdy se oběť nehýbala. Tento princip výzkumně ověřovali Darley a Latané a nazvali jej jako sociální inhibice nebo také jako efekt přihlížejícího. Pasivitu přihlížejících si vysvětlují tím, že 1) lidé bývají váhaví jednat před druhými, dokud neví, zda je pomoc či činnost vhodná, 2) lidé mají pocit, že druzí nečinní lidé situaci rozumí a není potřeba nic dělat a 3) lidé mají pocit, že jelikož ostatní o nehodě vědí, je vlastní povinnost jednat oslabena (odpovědnost za aktivitu v situaci je rozptýlena). Efekt přihlížejícího se projevil u 48 z 56 výzkumů, asi 50% lidí, kteří byli v dané situaci sami, nabídli pomoc. Oproti tomu nabídlo pomoc pouhých 22% z těch, kteří nehodě přihlíželi v přítomnosti druhých.

4.5.9 Předsudky

Když jsou lidé zařazeni do nějaké skupiny nebo k nějaké skupině patří, obecně o ní smýšlí lépe než o jiných skupinách, aby si zachovali své sebehodnocení a pozitivní obraz o sobě. Lidé předpokládají, že druzí, kteří s nimi sdílejí stejný vkus, názor nebo postoj, jsou jim podobní i v jiných oblastech a že ti, kdo se od nich v něčem odlišují, jsou jim nepodobní i jinde. Vzájemná antipatie lidí v soupeřících či znepřátelených skupinách mizí, pokud jsou skupiny přinuceny spolupracovat., aby dosáhly cíle cenného pro obě strany.

4.5.10 Skupinové rozhodování

Skupiny přijímají buď riskantnější nebo konzervativnější rozhodnutí než jednotlivci, hlavně proto, že skupinové diskuse a výměna názorů umožňuje mnoha členům, aby se svobodně postavili na extrémnější pozici, než by udělali sami od sebe. Skupiny podávají lepší výkon než jednotlivci v úlohách, kde k výsledku přispívá úsilí každého jednotlivce, ale nikoli v úlohách, kde existuje jedno správné řešení. Pokud správné řešení objeví jeden člen, může skupina správné řešení ignorovat. Ve skupinách, organizovaných k vyřešení konkrétního problému, jsou zvláště důležití dva lidé: specialista na úlohu, který nejvíce hovoří, má nejvíce nápadů a je považován za vůdce, a odborník na emoce skupiny, jenž se nejvíce zasluhuje o souhru a morálku.

4.5.11 Teorie atribuce

Atribuce je proces, při němž **usuzujeme na příčiny událostí v našem životě a na příčiny chování druhých lidí** (Hunt, 2000). Naše společenské chování je ovlivněno tím, jak vnímáme kauzalitu, reagujeme nikoli na skutečné podněty, ale na to, co si myslíme, že je způsobilo.

Běžně připisujeme více vřelosti, sexuální přitažlivosti a dalších žádoucích rysů lidem dobře vypadajícím než lidem zcela obyčejným a podle toho se k nim chováme. Atribucí se od 20. let 20. stol, zabýval F. Heider (1896 – 1988). J. Rotter (1916 – 2014) jeho závěry později rozvedl, experimentálně ověřil a formuloval zásadní výsledky. Patří k nim např. následující: Chování zajímavých, odlišně vypadajících či nápadně oblečených lidí obyčejně připisujeme jejich vnitřním vlastnostem a chování nezajímavých obyčejně vypadajících osob připisujeme vnějším situačním faktorům. Neštěstí obětí se připisuje jejich vlastní neopatrnosti, lenosti, riskování, svůdnosti. Některé studie hovoří o tom, že čím horší je úděl oběti, tím větší odpovědnost je za tento úděl oběti připisována. Lidé mají úspěch ve zkoušce připisovat vlastnímu úsilí, zatímco při neúspěchu zveličují podíl vnějších faktorů na neúspěchu.

4.6 Komunikace

Komunikací chápeme oboustranný, cirkulární proces sdělování a **sdílení informací**. Jedná se o přenos myšlenek, emocí, postojů a jednání od jedné osoby ke druhé. P. Watzlawick definoval komunikaci jako „médium pozorovatelných manifestací lidských vztahů“, čímž upozornil na fakt, že v komunikaci se vždy odráží vzájemný vztah osob mezi sebou. To, jak spolu mluvíme, závisí tedy i na tom, jaký máme s komunikačním partnerem vztah. **Komunikace naše vztahy odráží, ale i vytváří. Není možné nekomunikovat, nějak se nechovat, svým jednáním neovlivnit druhé.** Komunikujeme proto, abychom **získali informace** (poznávací motiv), **moc** (manipulační, ovládací motiv), abychom **navázali vztah** (vztahový motiv). Komunikace může obsahovat **více motivů** najednou. Jeden motiv se ale může stát i maskou pro jiný. Komunikační proces je **cirkulární** (probíhající v kruhu podnětů a reakcí), skládá se z osoby, která sděluje, obsahu sdělení a osoby, která sdělení přijímá. Jestliže osoba, která sdělení přijímá, dává najevo, že sdělení nerozumí, je v komunikaci přítomna některá z **komunikačních bariér**, např. únava, jazyk, špatné dekódování, vzájemné vztahy, kontext situace, přetížení (zahlcení příjmového kanálu), osobnostní faktory (uzavřenost partnera, nedůvěra až antipatie).

Komunikovat můžeme **verbálně** i **neverbálně** (vším, čím komunikujeme beze slov, či jako doprovod verbálního sdělení). Neverbální komunikace je vývojově starší, vztahuje se k emocionálním vyjádřením našich **postojů** vůči osobě, s níž komunikujeme (naše antipatie či sympatie vůči komunikačnímu partnerovi, strach či zájem o partnera ad.). Neverbálně můžeme komunikovat **mimikou, gesty, postojem těla, vzdáleností od komunikujícího, pohyby celého těla, hapticky, výrazem očí, zacházením s časem, zacházením s předměty,**

zajišťováním svého teritoria, úpravou zevnějšku a paralingvisticky (hlasitost řeči, barva hlasu, frázování řeči, plynulost řeči, nutnost používání výplňkových slov). Řeč a pohyby těla mohou **souhlasně vyjadřovat totéž** (např. gesty zdůrazňujeme vyslovované tvrzení) nebo **„mluvit" protichůdně (ambivalentně)**. Důsledky ambivalentní komunikace ve výchově jsou závažné, přispívají k úzkostnému zpracování informací, navozují strach a v dlouhodobém měřítku přispívají k patologickému vývoji osobnosti jedince.

Verbální komunikace je vývojově mladší a je založena na předávání významu sdělení, jež se opírá o využití symbolických znaků jazyka. Psychologie verbálního sdělení se zabývá **mapováním významu slov** (**hodnotící funkce sdělení**, ta je pro učitele a vychovatele důležitá), **obsahovou analýzou slovního projevu** a **záměry slovních sdělení**. Zásadní místo zde mají určité druhy komunikačních verbálních stylů, které propracovaly komunikačně orientované psychologické školy (např. asertivní komunikace, empatická komunikace, rozbor komunikace z hlediska transakční analýzy ad.). Využití určitých přístupů v pedagogické komunikaci se budeme věnovat v textu dále.

4.7 Pedagogická komunikace

V běžné vyučovací hodině se setkáváme s asymetrickou komunikací, kde převažuje verbální projev učitele nad občasnými projevy žáka. Tento model odpovídá klasické frontální výuce, která prozatím na našich školách vítězí. V alternativních vzdělávacích systémech (např. Daltonský plán, Waldorfská škola, Montessori přístup) je běžné tzv. **vrstevnické vyučování**, kde je zastoupení komunikace žáků mezi sebou větší než komunikace mezi učitelem a žáky. Učitel je zde v roli moderátora činností nebo v roli moudrého rádce.

Učitel v klasickém frontálním vyučování (žáci v lavicích naslouchající výkladu učitele) používá komunikaci jako nástroj k **organizování žákovské činnosti, předávání výkladu a dotazování.** Dotazování slouží k **aktivizaci žáků,** učitel by měl žákům nechat min. **3 - 15 sekund** na rozmyšlení odpovědi.

Podle mnoha výzkumů na druhém stupni převládají otázky, které vyžadují odpověď ve formě uvedení vlastností zadaného objektu nebo jevu (42-47%), dále pak ty, které vyžadují uvedení objektu nebo jevu, je-li známa určitá vlastnost (21-34%) – obojí využívá pamětní učení, další jsou otázky vyžadující odpovědi typu ano-ne (10-16%) a nejméně časté jsou otázky požadující od žáků vysvětlení, zdůvodnění (7-16%); na středních školách: otázky zaměřené na znalost faktů (40%), znalost definic (15%), na metodu, postup (14%), třídění (12%),znalost příčin, podmínek, důsledků, účelu (11%), otázky aplikační povahy, vyžadující hodnocení, srovnávání a otevřené otázky se vyskytovaly minimálně!

Zpětná vazba učitele může být **přímá** (souhlas, nesouhlas, částečný (ne)souhlas, jednoduchá pozitivní/negativní odpověď) nebo **nepřímá** (vyžádání dalších odpovědí, zpřesnění původní odpovědi, rozvedení původní odpovědi). Funkcí zpětné vazby pro žáka je detekování chyby, identifikace chyby, interpretace chyby a náprava chyby.

Klíčovým prostředkem pro dotazování a zpětnou vazbu žákům jsou učitelům otázky. Jedná se o dovednost klást smysluplné a formálně správné otázky. *Z hlediska formy* rozlišujeme otázky **otevřené** (rozvíjejí komunikaci, jsou podněcující, dáváme jimi najevo zájem o pokračování rozhovoru) a **uzavřené** (jsou jednoznačné, získáváme jednoslovnou odpověď, signalizujeme jimi nezájem pokračovat v konverzaci). *Z hlediska obsahu* rozlišujeme otázky **věcné** (zaměřeny na téma, na předmět) a **osobní** (zjišťují názory, mínění, postoj, hodnocení, úsudek, emoce). **Dobrá otázka** dává druhému možnost rozvedení rozhovoru, je zaměřena k cíli, nemíří stranou, ptáme se jí na věci podstatné. Je položena v pravý čas na pravém místě a člověku, kterého se týká a který má předpoklady k tomu ji zodpovědět. Důležité je dodržet **srozumitelnost**, **jazykovou správnost** (vyhnout se používání termínů, které jsou tázanému cizí), **jednoznačnost, věcnou správnost, přiměřenost věku i mentální úrovni dotazovaného.** Otázky by měly být kladeny ve správném tempu, měly by stimulovat žákovo myšlení (**Sokratovský dialog**).

4.7.1 Využití asertivity a empatie v pedagogické komunikaci

Asertivita představuje **neústupný komunikační styl sloužící jako obrana proti manipulaci a agresivnímu jednání.** V rámci asertivního komunikačního stylu usilujeme o věcný přímý přístup ke komunikačnímu partnerovi bez komunikačních faulů nebo ústupků. Z hlediska konkrétního nácviku jde o využití **mluvy pocitů** (asertivně jednající člověk sděluje, co prožívá), **mluvy mimiky** (na jeho tváři a celkové neverbalitě je jeho emoční stav rozpoznatelný), schopnosti **umět říkat ne** (nenechá sebou manipulovat), **jasnosti ve vyjadřování svých přání** (mluví za sebe, používá slovo „já“..), **odvahy improvizovat**. O asertivitu se může opírat zejména učitel při řešení kolizních situací s problémovými žáky, konfliktními kolegy, kritickými rodiči žáků. V těchto situacích může využít postupů: **opakující se gramofonové desky** (neústupném trvání na splnění oprávněných požadavků), **otevřených dveří** (pravděpodobnostního souhlasu s názorem komunikujícího protivníka s cílem zventilování jeho afektu), **negativní aserce** (objektivizující přiznání vlastních chyb ve snaze po nastolení kompromisu). Asertivitu lze taktéž využít jako specifickou metodu k vytvoření a dodržování kázně ve třídě.

Inspirujícím je tzv. **metoda asertivní kázně manželů L. a M. Canterových** ze 70. letech 20. stol., kombinující asertivitu s behaviorální terapií. Asertivní kázeň vychází ze zásady **„dodržování pravidla znamená zisk", „nedodržování pravidla vyvolá sankci."** Na začátku školního roku připraví učitelé ve spolupráci se žáky kázeňský plán společného soužití ve třídě. Na jeho konečné podobě se podílí kromě žáků i rodiče a učitelé. Pravidla společného soužití je třeba znát, respektovat a důsledně dodržovat. Učitelé přesně a konkrétně formulují specifické chování od žáků, učitelé trvají na svém. Rozpoznávají opodstatněnost a případnou oprávněnost důvodů pro omlouvání chování, které je nespolupracující a nežádoucí. Každá pravidla bývají podrobována zkouškám. Učitelé musí zareagovat ihned a vždy, když žáci záměrně narušují pracovní atmosféru ve třídě nebo nepracují na zadaných úkolech. Následky je třeba začlenit do písemného plánu. Stejně tak je v tomto plánu uveden i systém odměňování za pozitivní chování. Učitelé dbají na to, aby každého žáka denně vhodně odměnili za jeho dobré chování (odměna v podobě oblíbené činnosti, pochvala do deníčku, žeton či smajlík na nástěnce apod.). **Učitelé jsou vytrvalí, důslední, důrazní, citliví, taktní a spravedliví při prosazování stanovených plánů a pravidel vzájemného soužití.** Svým žákům poskytují možnost svobodné volby.

Empatická komunikace klade důraz na podporu komunikačního partnera, jíž projevujeme empatií (vcítěním), snahou o vyjádření porozumění. To se děje reflektováním stanoviska komunikujícího partnera, rozvíjením tématu, o němž hovoří. Tento typ komunikace lze využít v pedagogických situacích, kdy učitel jedná se zakřiknutým žákem, žákem úzkostným, žákem se zjevnými emočními problémy. Ve chvílích, kdy žák selhává při zkoušení, při nutnosti hovořit před třídou, můžeme projevit větší míru své empatie a navrhnout žákovi řešení, které odpovídá jeho možnostem.

4.7.2 Posloupnost pěti komunikačních kroků

Vyučovací hodina může být chápána jako společenské setkání učitele a žáků. Řídí se následujícím scénářem (Fontana, 2010):

1. pozdrav (učitel vstupuje do třídy a dochází ke kontaktu)

2. utavení vztahu (učitel hovoří ke třídě, říká žákům, co se od nich vyžaduje, naslouchá jejich otázkám)

3. zvládání úkolů vyučovací hodiny (třída se pustí do práce, probíhají interakce učitel – žák)

4. ukončení vztahu (učitel sdělí svůj dojem z vykonané práce, zadá domácí úkoly)

5. rozloučení (učitel a třída se vzájemně rozloučí)

Posloupnost pěti kroků nám umožňuje uvědomit si, naokolik je každý krok ovlivněn krokem předchozím. Způsob, jak učitel žáky pozdraví, ovlivní odezvu třídy vůči jeho pokusům ustavit vztah. To dále ovlivní úspěšnost toho, jak se vypořádá s úkolem hodiny. Tento krok se potom projeví v pokuse o uzavření vztahu. Úspěšnost či neúspěšnost v uzavření vztahu má vzápětí vliv na rozloučení. Celý uzavřený cyklus pěti kroků pak ovlivní smýšlení učitele o třídě a třídy o učiteli v době do příští hodiny, což se opět projeví ve způsobu, jakým se navzájem pozdraví na jejím začátku.

Učitel a třída tráví značnou část hodiny tím, že na sebe hledí a vnímají navzájem své interakce. Tímto způsobem se vytváří a obnovuje významná část jejich vztahu. Učitel by si měl být vědom jemností sociální interakce a měl by být odhodlaný vysílat správné sociální signály. Jsou to signály přátelského postoje a přijetí a určitý stupeň společenské jednoty (Fontana, 2010). Učitelé, kteří dávají najevo způsobem své mluvy, oblékáním a chováním, že společenské ovzduší světa dětí je jim cizí, se stavějí do nevýhodné pozice. Jakoby zdůrazňováním svého společenského odstupu od žáků je zároveň odsuzovali. To v žácích budí hněv, odpor a hostilitu. Učitelé, kteří se vlichocujíc kolektivu třídy tím, že napodobují mluvu a způsoby dětí a příliš okatě usilují o překlenutí rozdílu věku či prostředí, si také způsobují potíže. Děti snadnou prohlédnou jejich neupřímnost a těžko budou respektovat učitele, který by chtěl být stejný jako ony. Žáci od učitelů vyžadují, aby jim měli co nabídnout ze svého oboru, aby si byli jisti svým chováním a zásadami. Správné je ukázat, že učitel chápe a přijímá sociální kontext, v němž děti žijí své životy, avšak že ani v otevřenosti tomuto kontextu neopouští svou sociální identitu a nepředstírá, že je někým, kým není. Tam, kde jsou děti nespokojeny s vlastním způsobem života, budou v každém případě hledat příklady jiných způsobů, jak se s věcmi vyrovnat, pročež budou vzhlížet k učiteli s očekáváním, že jim takové příklady poskytne.

4.8 Kontrolní otázky

1. Definujte proces socializace a vyjmenujte základní mechanismy sociálního učení.
2. Jaký je rozdíl mezi sociální rolí a sociálním scénářem? Jaké základní typy sociálních schémat rozlišujeme?
4. Definujte proces sociální percepce – sociálního vnímání. Vyberte si pět nejčastějších chyb v sociální percepci, představte je a popište například z praxe.
5. Jaké jsou základní složky komunikace, jaké druhy neverbální komunikace rozlišujeme?

6. Čím je specifická pedagogická komunikace? Jak můžeme využít asertivitu a empatii v pedagogické komunikaci?
7. Uveďte známé sociálně psychologické výzkumy a základní závěry z nich vyplývající. Jak se tyto závěry promítají v pedagogické praxi ve vztahu učitele a žáků?

5 Vývojová psychologie

Cíle kapitoly: studenti vymezí předmět vývojové psychologie se zřetelem k pojmům zrání a učení. Vysvětlí pojmy jako je senzitivní období, vývojový úkol. Popíší teorie vývoje E. Eriksona a J. Piageta. Uvedou období, kdy u jedince dochází k první a druhé tvarové proměně. Popíší tělesný, psychický a psychosociální vývoj ve všech obdobích života jedince. Znalost vývojových úkolů v jednotlivých obdobích vývoje jedince umožňuje budoucímu učiteli posoudit projevy žáka z hlediska přirozenosti výskytu daného chování v daném období. Vyhodnotit míru zralosti žáka k učení, jeho studijního potenciálu, stanovit adekvátní míru studijní zátěže žáka.

Předmětem vývojové psychologie je popis tělesných, psychických a psychosociálních změn, doprovázejících vývoj jedince od narození do smrti. Z dlouhodobého pozorování byly stanoveny určité časové mezníky, které označujeme jako **vývojová období**. V těchto obdobích dochází k **nárůstu určité schopnosti či kompetence jedince a jsou pro dané období charakteristické** (např. kojenecké období je završeno schopností dítěte umět mluvit a chodit). Autority v oblasti vývojové psychologie hovoří o tzv. **vývojových úkolech**, které má jedinec v rámci daných obdobích vývoje splnit (použiji znovu náš předchozí příklad – vývojovým úkolem pro první rok života je tedy naučit se chodit a mluvit). Jinak formulují tento princip autoři, kteří chápou jednotlivá období jako jakési **výzvy pro učení** se určitým kompetencím, pročež tato období označují jako tzv. **senzitivní období** (v našem příkladu to znamená, že první rok života je obdobím senzitivním pro rozvoj řeči a chůze). K zákonitostem, kterými se vývoj člověka řídí, patří procesy zrání a učení.

Zrání představuje určitý **časový program pro duševní a tělesný vývoj jedince.** Navenek se projevuje určitou **zákonitou posloupností vývojových změn.** Je vnitřní **podmínkou** dosažení stavu určité **připravenosti k učení.** Na druhé straně **určuje hranici**, kterou nemůže vývoj překročit. Zrání má tu vlastnost, že **je nevratné**, nové schopnosti se zachovávají (vyjma degenerativních změn a přechodného stavu regrese). Zrání vytváří předpoklady k rozvoji psychických procesů. Těmito předpoklady jsou právě **senzitivní období**, tj. **období citlivé pro určitý druh učení.** Realizace předpokladů je umožněna až učením.

Učení přispívá procesu vývoje jedince tím, že mu poskytuje stále **nové a nové zkušenosti**, a to buď vlastní, nebo zprostředkované. **Učení má adaptivní funkci**, na jeho základě se poměrně snadno **přizpůsobujeme** měnícím se podmínkám prostředí.

Využití senzitivních fází je velmi důležité, protože jejich promarnění se jen obtížně napravuje. Čím závažnější a ranější jsou psychická poškození, tím menší je potom pravděpodobnost

nápravy. Někdy jsou změny nevratné. Pokud dítě nemá v určitém vývojovém období dostatek podnětů pro učení se určité schopnosti, hovoříme potom o psychické deprivaci v dětství.
Průběh procesu vývoje má kontinuální i diskontinuální povahu. **Kontinuita** (**spojitost**) vývoje spočívá v tom, že ve vývoji jedince dochází k postupnému zlepšování jeho schopností. **Diskontinuita** (**nespojitost**) znamená, že psychické funkce se po nashromáždění určitého (kritického) množství kvantitativních změn dostávají **vývojovým skokem** na kvalitativně odlišnou úroveň. Tyto změny se realizují v oblasti tělesné (zrání nervové soustavy nebo změny hormonální), kognitivní - (změny v myšlení, vnímání, pozornosti, paměti) a v oblasti psychosociální (v oblasti sociálních vztahů jedince).

Mezi vlivné teorie vysvětlující průběh vývojových změn patří koncepce Erika Eriksona v oblasti psychosociálního vývoje a Jeana Piageta v oblasti kognitivního vývoje.

5.1 Teorie vývoje

5.1.1 Psychosociální vývoj podle E. H. Eriksona

Erik Homburger Erikson (1902 – 1994) byl ve své profesním vývoji ovlivněn teorií S. Freuda, na jehož teorii psychosexuálního vývoje navazuje. Nicméně výchozí stanovisko vývoje je pro Eriksona odlišné. Vývoj osobnosti je podle něj vázán na biologické, společenské, kulturní a historické faktory. Na každém stupni vývoje musí jedinec vyřešit základní psychologický rozpor, který Erikson označuje jako krizi. Po jejím vyřešení získává ctnost a pokračuje ve vývoji na vyšším stupni.

1. **Základní důvěra** proti **základní nedůvěře** (0 - 1 rok) - díky péči matky získává dítě základní pocit důvěry v životě, ctností získanou v tomto období je naděje. Zkušenost ze vztahu s matkou se bude promítat do dalších vztahů, které dítě v dalším životě bude mít. Pokud je matka předvídatelná, odevzdaná uspokojování potřeb svého dítěte, formuje se u dítěte pocit základní důvěry ve svět i sebe sama.
2. **Autonomie** proti **studu a pochybám** (1-3 roky) - rozpor mezi pocitem autonomie a studu v závislosti na požadavcích okolí, rozvíjenou ctností je vůle. Batole rozvíjí schopnost ovládat vlastní tělesné funkce, stává se samostatné, pokud selhává v této kompetenci, rozvíjí se u něj stud či vzdor, který v něm vyvolávají nespokojení rodiče za to, že nezvládá nácvik čistotnosti.

3. **Iniciativa** proti **vině** (3 – 6 let) – konflikt mezi iniciativou a vinou, rozvíjenou ctností je svědomí. Působením sociálního prostředí se dítě orientuje buď na aktivitu, v touze po exploraci světa a rozvíjení motorických dovedností ve hře nebo je v iniciativě brzděno zásahy rodičů, kteří tím u dítěte vyvolávají pocit viny. Dítě si tak odnáší zkušenost typu aktivita je zakázána, prožívá pocit viny vždy ve chvíli, kdy usiluje o iniciativu.
4. **Snaživost** proti **méněcennosti** (6 - 12) - konflikt mezi snaživostí v práci a pocitem méněcennosti, ctností je kompetence. Dítě ve vztahu ke školním povinnostem usiluje o dobrý výkon, je – li tento výkon pozitivně oceňován, dítě si vyvíjí pocit kompetence, kterým je odměněno za snahu. Odměnou mu je i pochvala a obdiv spolužáků vrstevníků, nejen učitelů a rodičů. Naopak není-li za snahu oceněno, vyvíjí se u něj pocit méněcennosti, vztažený k pocitu nedůvěry, který dítě zažívá ve výkonových situacích, jež se odehrávají mezi vrstevníky.
5. **Identita** prot**i konfúzi rolí** (12 – 20 let) - hledání vlastní identity v konfliktu s nejistotou ohledně své role mezi lidmi, ctností je věrnost. Dospívající jedinec hledá odpověď na otázku „Kdo jsem a jak mě vidí druzí, jaké místo mám v životě?!“ Jedinec v tomto období navazuje blízké vztahy s vrstevníky, v každé skupině mladistvých platí určité skupinové normy, s nimiž se jedinec identifikuje, jež krátkodobě odpovídají na otázku po tom, kým je, jaké hodnoty vyznává, jakou roli ve společnosti bude hrát. Po zkušenostech s fungováním v různých vztazích a vrstevnických skupinách si jedinec vytváří diferencovaný obraz o tom, kým je a které hodnoty jsou pro něj ty pravé. Pokud je však nepříznivým vývojem manipulován vůdci různých skupin, proměňuje možnost naleznout svou pravou identitu za roli člena určité skupiny. Proto E. Erikson nazývá druhou alternativu krize jako zmatení rolí.
6. **Intimnost** proti **izolaci** (19 – 25 let) - jedinec je připraven splynout s druhou osobou objevuje hranice své intimity, ctností je láska. Mladí dospělí poté co nalezli v předchozím období sebe sama, nechtějí již déle zůstávat sami a hledají životního partnera. Hybnou silou tohoto období je touha rozdělit se o svou intimitu s druhým člověkem, splynout s druhým člověkem v sexuálním aktu. Důvěra v sebe, vědomí toho, co je pro mne důležité a touha se o to s druhým dělit, je projevem intimnosti. Partner, který neprožívá bezprostřední touhu po splynutí s druhým, který se nedokáže dělit o svou intimitu s druhým, je odsouzen k izolaci. Vztah dvou osob, kteří nejsou schopni intimního styku se tak redukuje na formální utilitární spojenectví, kde každý z partnerů žije ve své samotě, v izolaci.

7. **Generativita** proti **stagnaci** (25 – 50 let) - pocit generativity (touha tvořit) se dostává do konfliktu s pocitem osobní stagnace, ctností je schopnost pečovat o někoho nebo o něco. Dospělý člověk má zájem o zplození a vedení dětí (častější u žen). Potřebuje, aby ho někdo potřeboval, aby za sebou v životě něco zanechal (u mužů např. aby vybudoval firmu, finančně zajistil rodinu, vymyslel patent, napsal knihu ad.), v opačném případě nemá tyto potřeby, stagnuje, zůstává na předchozím vývojovém stupni, soustřeďuje se na sebe. Krizi tohoto období významně odkrývá současný problém bezdětných párů po 30 letech věku, kteří nechtějí nebo nemohou mít děti.
8. **Integrita** proti **zoufalství** (od 50 let do smrti) - pocit vyrovnanosti, smířenosti, projevující se v integritě osobnosti, ve schopnosti přijmout vlastní život, takový jaký byl. Proti tomu vystupuje pocit zoufalství a strach ze smrti, pocit, že člověk život promarnil a nemá další šanci jej prožít znovu. Ctností tohoto období je moudrost. Člověk je buď se svým životem spokojen, hodnotí jeho smysl, akceptuje jeho kladné i záporné stránky, v nepříznivém případě je se svým životem nespokojený a zoufalý z toho, že jej nemůže vrátit zpět.

5.1.2 Kognitivní vývoj podle J. Piageta

Jean Piaget (1896 – 1980) se soustavným empirickým zkoumáním pokusil vysvětlit, jak se v dětství vytvářejí základní struktury a předpoklady poznávání. Dítě chápe jako *zkoumajícího vědce*, který si na základě výsledků svých pokusů s okolním světem vytváří **schémata**, která vysvětlují, jak svět funguje svět. Nové události se snaží interpretovat pomocí těchto schémat (**asimilace**). Nestačí-li stávající schémata k vysvětlení jevů, dítě je nuceno si je rozšířit, pozměnit, přizpůsobit se realitě (**akomodace**). Podle Piageta se myšlení u dětí vyvíjí ve 4 kvalitativně odlišných etapách.

Senzomotorické stadium (0 – 2 roky)

Dítě se učí zákonům vnímání a pozorování (senzorické funkce) a zákonům pohybu (motorické funkce). Myšlení je tu v přímé souvislosti s vlastním pozorováním a vlastním pohybem.

Symbolické stadium (2–7 let)

Dítě používá jazyka, slova reprezentují objekty. Myšlení je stále egocentrické. Dokáže třídit předměty podle jednoho rysu.

Stadium konkrétních operací (7–11 let)

Děti dokáží logicky přemýšlet o objektech a událostech, tj. jsou schopny konkrétních logických operací (chápou stálost počtu, množství a hmotnosti). Logiku používají pouze ve vztahu ke konkrétním objektům.

Stadium formálního myšlení (od 11 let)

V podstatě stejná úroveň myšlení jako má dospělý. Jsou schopny uvažovat v čistě symbolických pojmech, používají formální myšlení: zvažují všechny možnosti (následky hypotéz, potvrzování platnosti či jejich vyvracení).

Pozn.: V přílohách tohoto skripta jsou začleněny rozšiřující texty, které se věnují oběma výše uvedeným teoriím.

Eriksonova a Piagetova teorie vývoje postihují zejména **obecné zákonitosti vývoje.** Na směr, kterým se vývoj bude ubírat, však mají vliv i další podmínky, mezi nimi i tzv. **kritické životní události**. Jedná se o vnější okolnosti, které nás potkají a spoluutvářejí náš život, např. narození mladšího sourozence, rozvod rodičů, stěhování, válka, náhodná setkání aj. Nadměrný výskyt **negativních kritických životních událostí** (především do 15 let věku života jedince) **zvyšuje riziko emocionálních poruch v dospělosti** (Pražáková, 2004).

5.2 Ontogeneze lidské psychiky

Vývojem jedince od početí do smrti nazýváme **ontogeneze.** Část, věnující se pouze psychickému vývoji, od narození do konce života, se označuje jako **ontogeneze lidské psychiky.** Běžně lidský život členíme na **dětství, dospělost** a **stáří.** V poslední době je k nim však řazeno další období, které se od ostatních kvalitativně odlišuje – **dospívání.** Důvodem jsou požadavky, které společnost klade na dospělé členy. Tyto požadavky jsou na jedince náročnější než tomu bylo dřív, a je tedy třeba mu poskytnout čas k sociálnímu učení, k přípravě a postupnému zvládání očekávaných rolí (Pražáková, 2004). Časové zařazení dospívání není jednoduché, protože probíhá různým tempem jak mezi dospívajícími navzájem, tak v dozrávání jednotlivých složek v rámci osobnosti. K tomu se přidávají ještě pohlavní rozdíly, dívky dospívají přibližně o dva roky dříve než chlapci, a tak má časové vymezení dospívání nejasné a posunovatelné hranice. Během dvacátého století navíc dochází k jevu, který se nazývá **sekulární akcelerace**, což je urychlení vývoje, dané životními podmínkami jako je výživa nebo množství informací, které jedinec každodenně zpracovává.

V následujícím výkladu se zaměříme na charakteristiku jednotlivých vývojových období. U každého jedinec je však nutné brát v potaz individuální zvláštnosti jeho vývoje, dané jeho genetickými dispozicemi a vnějšími charakteristikami prostředí, v němž žije. Každý jedinec je individualita a vyvíjí se svým vlastním tempem a způsobem. Nezáleží ani tak na věku, ve kterém dosahuje toho či onoho stupně zralosti, jako spíše na návaznosti, posloupnosti vývojových změn.

5.2.1 Prenatální období (od početí do 10 lunárních měsíců)

Jedná se o nejvýznamnější období pro celý další vývoj lidské bytosti. Rozhoduje se o dědictví genové výbavy, dítě je nejzranitelnější, ve stavu absolutní závislosti na matce.

Tělesný vývoj. Z pouhých dvou buněk se vyvíjí samostatně fungující jedinec.

Kognitivní vývoj. Plod reaguje na jasné světlo přivřením očí, vnímá zvuky z matčina těla i z okolí, reaguje na změnu chuti plodové vody.

Psychosociální vývoj. Dítě si pravděpodobně utváří vztah k matce i otci už během nitroděložního vývoje. Vycítí, je-li vítané. Mluví-li na něj rodiče nebo mu nahlas čtou, je klidnější, když po narození slyší známý rytmus a tón řeči, jaký slýchalo uvnitř dělohy.

Doporučení: žádné nadměrné stresy, žádné toxické látky navíc než nám poskytuje znečištěné životní prostředí, psychická pohoda, odpočinek, zdravá výživa, dostatek přirozeného pohybu, pobyt v čistém a harmonickém prostředí.

5.2.2 Novorozenecké období (prvních 10 dní po narození, měsíc až 6 týdnů)

Vývojovým úkolem je **přizpůsobení** se novým životním podmínkám. Porodem se dítě dostává do nového prostředí, musí se naučit dýchat, přijímat potravu, vyrovnat se s nezvyklou okolní teplotou a intenzitou osvětlení. Přichází vybavené základní reakcí na nepohodu, kterým je pláč, což je velmi účelné chování, které přivolá matku nebo jinou pečující osobu.

Do **kognitivního vývoje** tohoto období patří především reflexy, se kterými dítě přichází na svět (vyhledávací a sací, uchopovací, obranný, polykací, vyměšovací, kašel, kýchání a zvracení).

Psychosociální vývoj. Novorozenec se zprvu zaměřuje na předměty vzdálené asi 25 cm, což je vzdálenost jeho očí od očí matky během kojení. Zdá se, že dítě je naprogramované na vnímání obličeje, protože během pokusů, které byly dělány, děti věnovaly delší pohled obrázkům, které připomínaly lidskou tvář.

Doporučení: stimulovat dotykem, mluvit příjemným tónem a úsměv – to všechno může poskytovat kojení po stránce svého psychologického přínosu.

akustikofaciální reflex	od 10. Dne
sací reflex	do 3. Měsíce
hledací reflex	do 4. Měsíce
reflexní úchop na horních končetinách	do 4. měsíce
reflexní úchop na dolních končetinách	do 12. Měsíce
Moro reakce	do 4. měsíce
chůzový reflex	do 3. měsíce

TABULKA Č. 2 – ZÁKLADNÍ NOVOROZENECKÉ REFLEXY A JEJICH VÝSKYT U ZDRAVÉHO DONOŠENÉHO DÍTĚTE

5.2.3 Kojenecké období (od narození do konce prvního roku života)

Název období je inspirován kojením, ale kojení nemusí být omezeno na jeden rok.

Vývojovým úkolem je vytvoření **základní důvěry** ke světu, která se odvíjí od vytvoření důvěry k blízké osobě, která se později v životě promítá ve schopnosti vytvořit si důvěrný partnerský vztah a v pozitivním přístupu ke světu.

Tělesný vývoj. Dítě rychle roste, ke konci roku měří okolo 75 centimetrů, váží okolo 10 kg, objevuje se postupně mléčný chrup, zarůstá fontanela.

Kognitivní vývoj. Prudce se vyvíjejí smysly a motorika. Dítě se učí zákonům vnímání a pohybu a ověřuje si je (senzomotorické stadium inteligence). Ke konci období dovede použít omezený počet symbolů (slov, zvuků, např. napodobení hlasu různých zvířátek). Období pokrývá jen jeden rok života, ale co do změn, jedná se snad o nejdelší rok vůbec – dítě se během tohoto roku naučí pohybovat záměrně v prostoru, přičemž vláda nad tělem se rozšiřuje od centra k periferii.

Psychosociální vývoj. Důležité objevení se úsměvu jako výrazu komunikace s blízkými lidmi, navázání sociální vztahů k nejbližším lidem (dítě okolo 8.-9.měsíce prochází obdobím tzv. **separační úzkosti**, kdy má zvýšenou potřebu připoutání k matce, bojí se neznámých lidí).

Doporučení: mluvit a vyžadovat odpovědi, aby se stimulovalo aktivní používání řeči, poskytnout dostatku prostoru pro rozvoj pohybových dovedností, stimulovat vnímání dostatečně zajímavými podněty (barevné, vydávající zvuky, pohybující se atd.), dodržovat určitý řád (doba jídla, spánku, samostatné usínání), upevňovat porozumění pokynů jako „nesmíš“ pro zachování bezpečnosti a zdraví dítěte.

5.2.4 Batolecí období (od 1 do 3 let)

Období tzv. raného dětství ohraničené odchodem dítěte do školky. Vývojovým úkolem je v tomto období **pochopení a přijetí řádu**.

Tělesný vývoj. kompletní mléčný chrup, prudký rozvoj mozku – zrání

Hrubá motorika: chůze, běhání, stoj na 1 noze, vyskočení, chůze do schodů, kopnutí do míče

Jemná motorika, tj. ruka – zdokonalování pinzetového úchopu mezi dva prsty, rozvíjí se vizuomotorika, vkládání různotvarých kostek do příslušných otvorů v krabici, nasazování kroužků na tyčku, stavění z kostek, ovládání lžíce, počátky úchopu tužky.

Kognitivní vývoj. Rozvíjí se schopnosti vytvářet představy, symbolické myšlení (symbolické stadium inteligence) – něco může představovat něco jiného, tj. je zástupné, tvoří si pojmy; od roku a půl pojmenovávání věcí, postupné zdokonalování gramatiky – ve dvou letech skloňování, několikaslovné věty, krátké říkanky, na konci třetího roku života se jeho slovní zásoba pohybuje v průběhu okolo 900 slov, období kladení otázek „proč?“, dítě chápe svět jako stvořený pro něj. **Emocionalita** je labilní, city krátkodobé, povrchní, intenzivní ve svých vnějších projevech, diferencují se emoce jako citlivost na trest, posměch, odsouzení a omezování pohybu.

Psychosociální vývoj. Vytvoření první identity, které s sebou nese používání zájmena Já, větší samostatnost (ale vztah k matce zůstává, touha po samostatnosti a objevování světa vs. strach z přílišného oddálení), experimentování s objeveným já formou prosazování vlastní vůle, negací toho, co je po něm vyžadováno. Na druhé straně se chce zapojit do rodinného života, pomáhat, ale je si vědomo vlastní nedokonalosti ve srovnání s dospělými a mohou vznikat pocity méněcennosti (srov. Adlerovu teorii osobnosti). Tvoří se první sebevědomí a vědomí sebe – identita, ruku v ruce s uvědoměním sama sebe se vytvářejí obranné mechanismy (srov. Fredovu koncepci).

Doporučení: příležitost ke hře, dostatek citu a něžného přístupu, řečová stimulace. V souvislosti s obdobím vzdoru – důslednost dodržování hranic, na druhé straně přístup nezraňující sebeúctu. Zabránění tomu, co dělat nesmí, ale nenucení toho, co dělat nechce. Dítě chce být přesvědčováno, ne komandováno.

5.2.5 Předškolní období (od 3 do 6 let)

Období navštěvování MŠ, příprava na nástup do školy. Vývojovým úkolem je vývoj **svědomí**.

Tělesný vývoj. Na konci období se mění tělesné proporce – svalová tkáň přibývá, tuková ubývá, trup se stává plošším, protahování končetin, hrubý odhad toho, zda tělesný vývoj odpovídá věku v šesti letech poskytuje tzv. **filipínská míra**. Význam individuálních tělesných

rozdílů – větší a silnější dítě lépe obstojí v dětském kolektivu, přitažlivější dítě na sebe váže pozornost, provokuje více kontaktů od dospělých i dětí, má snadnější život. Mozek dozrává, nervová vlákna se opouzdřují – rychlejší vedení vzruchu, pomalejší dýchání, pravidelnější srdeční rytmus, obratnost, rychlost.

Kognitivní vývoj. Nastupují základy chápání matematických vztahů, počítání do deseti, srovnávání počtů a porovnávání délek, myšlení je egocentrické (předpokládá, že dospělý ví všechno to, to co ví ono), názorné (počítání), magické (myšlenky ovlivňují skutečnost), antropomorfické (dítě připodobňuje člověku neživé věci, zvířata, stromy, předpokládá, že myslí, cítí, jedí)

Sociální vývoj. Je charakterizován egocentrickou řečí (mluví-li spolu dvě dětí, vedou dva monology) a střídáním sociálních rolí (jinak se chová doma, jinak v MŠ). Vývoj svědomí závisí na tom, jak je dítě trestáno a jak se identifikuje s autoritou. Hlavní činností je hra (na něco a někoho) a kresba. Milují pohádky.

Doporučení: Dítě je v tomto období velmi iniciativní, touží, riskovat, dobývat, ale ještě nedomýšlí vždy důsledky této iniciativy. Proto společnost vbudovala do jeho psychické struktury svědomí – vnitřního hlídače. Důležité je vytvoření správného poměru – důsledkem oslabeného svědomí je nebezpečnost sobě i společnosti, důsledkem příliš silného svědomí je podlomení iniciativy, úzkostnost.

5.2.6 Mladší školní věk (od 6 do 9 let)

Vývojovým úkolem tohoto období je **uplatnění ve světě věcí**, hlavní roli hraje **výkonová motivace**. Období je zahájeno nástupem dítěte do školy.

Způsobilost ke školní docházce se skládá ze školní zralosti a školní připravenosti. Š**kolní zralost** je úroveň zralosti CNS, která se projevuje hlavně zvýšenou odolností k zátěži a schopností koncentrace pozornosti, rozvojem motoriky a vizuomotorické koordinace, zralostí zrakového a sluchového vnímání, rozvojem poznávacích schopností, dosažením určité úrovně autoregulace. **Školní připravenost** představuje socializační úroveň na té výši, na níž dítě dokáže zvládnout roli žáka, poslechnout autoritu, respektovat běžné normy chování.

Tělesný vývoj. Dochází k jevu zvanému **první tvarová přeměna**, který se vyznačuje zrychlením růstu (protahování trupu a končetin, dítě ztrácí svou baculatost), přechodně dochází k oslabení nervového systému (důsledkem jsou zvýšená unavitelnost a neklid). Kostra je ještě měkká a plastická, hrozí deformace (těžká aktovka) a vadné držení těla. Dochází k okosťování zápěstí (důsledkem je zpřesnění jemné motoriky rozhodující pro správný nácvik psaní) a k

posunu v přesnosti vnímání (důležité pro nácvik čtení). Mléčné zuby se postupně vyměňují za trvalý chrup. S růstem nabývá i svalová hmota, dítě potřebuje pohyb, potřebuje dokazovat svou obratnost. Rozdíly ve výkonech mezi chlapci a děvčátky nejsou v tomto věku nijak výrazné.

Kognitivní vývoj. Od preoperačního stadia postupuje na úroveň konkrétních logických operací, který je charakteristický respektováním konkrétní reality a počátečním zvládáním základních pojmů logiky. Ubývá poznávacího egocentrismu, dítě dokáže posuzovat skutečnost podle více hledisek, chápat podstatu určité skutečnosti, aniž by se nechalo ovlivnit dílčími proměnami. V průběhu období dítě začíná chápat vřazení prvku do určité třídy (vrabec je pták, lípa je strom), i když často ještě chybí slovní zásoba. Existuje tendence hledat za všech okolností příčinu události (pokud možno jednoznačnou a důvěryhodnou, tj. takovou, která se shoduje s dosaženým poznáním). **Pozornost** převažuje bezděčná, krátkodobá (max. 15 min záměrné pozornosti) a je vedena motivací. **Paměť** je mechanická. Rozšiřuje se **slovní zásoba.** Zlepšuje se práceschopnost v oblasti **sebeovládání a samostatnosti**, výdrž je však stále krátká.

Psychosociální vývoj. Zásadní roli hraje ve vnímání prvňáčka, druháka rodina, významnou úlohu má možnost získat ale i Paní učitelka. Kamarádství vznikají spíše na podkladě blízkosti bydliště, známosti ze školky a sousedství v lavici než společných zájmů nebo pohlaví. Vztah k dospělým je většinou dán respektováním jejich formální autority. Širší sociální prostředí je jim prezentováno televizí a filmem, přičemž dítě často ukazované považují za skutečnost!

Doporučení: Dítě je snadno unavitelné, ale rychle obnovuje síly, proto je zapotřebí časté střídání činností, rozčlenění programu na kratší úseky, pohybová relaxace, využití pohádek, hravosti, soutěživosti (emocionální a relaxační význam). Hry volíme kratší s jednoduššími pravidly, přičemž respektování pravidel v herním zaujetí činí dětem potíže (vysvětlíme, ale netrestáme). Vyprávění smyšlenek zatím není lež, přirozená je sobeckost. Mravní vědomí je založené na vyhlídce odměny a trestu, ne na vnitřním přesvědčení, nevyžadujeme proto žádné vážné sliby. Motivace má být krátkodobá, v řádu dní či týdne. Úkoly volíme snadné a krátké, s dohledem a spoluúčastí vychovatele. Nešetřit uznáním a odměnami, ve slovní nebo drobné materiální podobě (kartičky s obrázky, bonbóny, nálepky). Nároky na obsah činnosti pro obě pohlaví mohou být stejné. Důležité si uvědomit, že autorita vychovatele je přijímána dětmi nekriticky, často s velkou citovou angažovaností, která je pro spolupráci významná.

5.2.7 Střední školní věk (od 9 do 12 let)

3.– 5.třída ZŠ, období klidu a pohody, tzv. zlatý dětský věk, vyrovnaný stav v tělesné i citové oblasti – **fáze přípravy na dospívání**.

Tělesný vývoj. Rovnoměrný a zpomalený oproti sousedním obdobím, kostra stále měkká, mozek dosahuje hmotnosti mozku dospělého, CNS dozrává. Zvyšuje se výkonnost všech orgánů a svalové koordinace (hrubá a jemná motorika). Pohyblivost, obratnost a zdatnost mají v tomto období mimořádnou společenskou hodnotu, uplatňují se rozdíly mezi pohlavími, v závěru dívky předrůstají chlapce.

Kognitivní vývoj. Dítě je realista, od myšlení konkrétního pomalu přistupuje k abstraktnímu, logická paměť nabývá převahy nad mechanickou.

Psychosociální vývoj. Období maximální extraverze. Optimismus, pozitivní interpretace veškerého dění. Smysl pro humor. Uvědomění si mužské a ženské role a všechny rozdíly z ní vyplývající. Potřeba identifikace se skupinou dětí stejného pohlaví. Oddálení skupin různého pohlaví. První projevy rodičovského chování.

5.2.8 Starší školní věk, pubescence (od 12 do 15 let)

Psychické reakce typické pro období dospívání jsou reakce vzdoru, boj za samostatnost, vytváření skupin s vrstevníky, rozvoj zájmů, rozvoj abstraktního myšlení, reakce podmíněné formujícím se sexuálním pudem

První fáze dospívání je charakterizována zejména komplexní proměnou všech složek osobnosti, pohlavním dozráváním, změnou způsobu myšlení, osamostatňováním od vázanosti na rodiče a prvními zkušenostmi s navazováním vztahů k druhému pohlaví. Koncem období dospívající ukončuje povinnou školní docházku a volí si další směr (povolání spoluurčuje sociální postavení). Jedinec prožívá nejistotu týkající se vlastní role mezi lidmi, vývojovým úkolem_v dospívání je **hledání vlastní identity**, smysl vlastního života nebo i lidského života obecně.

Tělesný vývoj. Tzv. druhá tvarová proměna, v důsledku toho změna chování lidí, s nimiž je pubescent v kontaktu. Tělesné zrání (prudký tělesný růst do výšky i hmotnosti) může být rychlejší než duševní, což představuje další zátěž. Spolu s objevením se sekundárních pohlavních znaků mění tvar těla. U **dívek** se rozšiřují pánevní kosti, zvětšuje se poprsí, přibývá podkožní tukové tkáně. U **chlapců** mohutnějí ramena, začínají růst vousy, objevuje se mutace hlasu a akné, přinášené hormonálními změnami. U obou pohlaví dochází k ochlupení ohanbí a podpaží. Mění se proporce obličeje, zvětšuje se zejména jeho dolní část. Dokončení vývoje vrcholí vývojem primárních pohlavních znaků (menses, poluce). Velké interindividuální rozdíly až 4 roky. Prudký tělesný růst s sebou přináší dočasné zhoršení nervosvalové koordinace, vzrůst fyzické výkonnosti, ale i snadnou unavitelnost.

Kognitivní vývoj. Charakterizován emoční labilitou, častými změnami nálad, impulzivitou v jednání, nestálostí, nepředvídatelností a nepřiměřeností reakcí a postojů, obtížemi při koncentraci pozornosti. Období introverze, kdy se mění sebehodnocení, pochopitelná je proto větší zranitelnost a vztahovačnost. Myšlení je na úrovni formálních logických operací (nezávislé na obsahu), pubescent je schopen hypotetického uvažování.

Psychosociální vývoj. Hledání a vytváření vlastní **identity**, významu nabývá ideál, který si pubescent vytvoří. Mění se vztah k výchovným **autoritám**, nejsou přijímány automaticky jako formálně dané, ale jen pokud dospívajícím něčím imponují. Význam má **vrstevnická skupina**, poskytuje zázemí v době uvolňování rodinných vazeb. Velký vliv má ve skupině neformální autorita, na počátku jsou skupiny jednopohlavní, později smíšené, vedoucí ke kontaktu, kamarádství, prvním láskám. Socializace probíhá formou adaptace na skupinu, pak následuje přijetí skupinové identity (vzájemná nápodoba, přijetí norem, porovnávání zkušeností) a po splnění její vývojové úlohy dochází k osamostatňování a vytvoření individuální identity. Socializační rozvoj pubescenta je ovlivněn jeho novými kompetencemi, mění názor na jiné lidi, odmítá podřízenou roli. Proměna citové vazby k rodině, snaha lišit se od rodičů vede k odmítání formální rodičovské autority a kritickému postoji (nechápat jako ohrožení nebo nevděk, ale přijmout větší náročnost symetričtějšího způsobu vzájemné komunikace).

Doporučení: Vést k optimálnímu zařazení jedince do společnosti a do světa práce, na druhé straně ponechat prostor pro rozvoj osobních předpokladů a sklonů. Jednání jako rovný s rovným (i když to tak není ani nemůže být), trpělivě a s pochopením, autorita vychovatele musí být zdůvodněná, trocha strachu není na závadu. Výchovně lze využít silnou potřebu přátelství a členství ve vrstevnické skupině (spíše menší, jednopohlavní, s možností setkat se při společných větších akcích). Podpora a rozvoj přirozeného zájmu pro sport za účelem eliminace negativních jevů (vandalismus, rvačky, drogy) a posílení psychiky pubescenta, vytrvalosti při překonávání překážek. Zájem o historická, společenská a válečná témata, milostné romány, sci-fi literaturu a poezii. Předkládání ideálů a vzorů, např. ve formě životních osudů skutečně žijících lidí. Motivovat lze kromě krátko a střednědobých cílů i cíli vzdálenějšími (rok i víc). Složité hry s danými pravidly i málo strukturované hry pracující s emočním prožitkem, psychohry a náročné pohybové hry umožňují poznat hranice a strukturu vlastního já i osobností ostatních.

5.2.9 Adolescence (od 16 do 20 let)

Období ohraničují 2 sociální mezníky, a to ukončení PŠD a dovršení přípravného profesního období. Hranicí je ekonomická samostatnost (nesourodá je skupina VŠ, kteří nejsou dospělými považováni za rovnocenné, dospělé, neboť jsou ekonomicky závislí). **Biologicky** je vstup ohraničen pohlavním dospěním. Citová emancipace od rodiny je obvykle dokončena. Partnerské vztahy a nové sociální pozice. **Sociální a právní mezník** je dosažení 18 let. Adolescence slouží ke zisku předpokladů pro dospělost z hlediska požadavků společenského uplatnění.

Tělesný vývoj. Vrchol fyzických sil, růst se pomalu zklidňuje, roste trup, tělo dostává ladnější tvary, vyhraňuje se typ postavy proporce dospělého. Pohlavní zralost. Pohybová koordinace na vysoké úrovni, tělo je součástí identity adolescenta, má vliv na psychiku a sebevědomí a je jedním z prostředků k dosažení potřebné sociální pozice.

Kognitivní vývoj: **Myšlení** je flexibilní, nezatížené zkušeností, proto někdy adolescent zastává radikální postoje. Poznávání se vyznačuje abstrakcemi, generalizacemi a systematizací poznatků. Fluidní inteligence dosahuje vrcholu. Řeč je živá, barvitá, tvořivá. **Vnímání** se zjemňuje, představivost je přesná a bohatá, tvůrčí fantazie, pokusy o uměleckou tvorbu. **Paměť** je logická, přesná, má větší kapacitu a schopnost trvaleji uchovat informace.

V oblasti **motivace k učení** dochází ke 3 změnám:

1) postoj k učení a škole se diferencuje a vyhraňuje, vzdělání se stává prostředkem k dosažení kvalifikace a společenského uplatnění;

2) vzrůstá množství informací, zážitků, poznatků a zkušeností získaných mimo školu, což je příležitostí pro posílení nebo naopak oslabení zájmu o školu;

3) zvyšuje se význam vnitřní motivace, uvědomění si motivů a cílů a jejich kontrola.

Motivace je ovlivněna: 1) průběhem adaptace na nové podmínky (příliš těžké vs. jednoduché), 2) hodnocením výsledků (úspěšnost, výkonová motivace, aspirace).

Emocionalita. Zlepšuje se schopnost sebeovládání, na druhé straně je vznětlivost, způsobená nerovnoměrnostmi ve vývoji nervového a hormonálního systému. Potřeba neodkladného uspokojení, tendence zkrátit dobu nezbytnou k dosažení nějakého cíle. Preference intenzivních prožitků s cílem dosáhnout nějakého maxima (rychlá jízda, slézání vysokých vrcholů, hlučná hudba). Snaha o absolutní řešení.

Morální vývoj. Uvažování o morálních principech, zaujímání vlastních stanovisek, docházení k absolutizujícím závěrům, nekompromisní dodržování těchto principů. Preference

jednoznačných, zásadních a rychlých řešení, kompromis je považován za řešení obecně méně kvalitní, nadšení pro činnost, která má pro adolescenta subjektivně větší význam než škola.
Sociální vývoj. Vyrovnávání vztahů s rodiči. Završení rozvoje identity, přijetí ženské/mužské role. Pro někoho může být neatraktivní být dospělý, protože to znamená zodpovědnost a omezení, na která není připraven. Adolescent je akceptován sociálním okolím jako dospělý, vyžaduje se od něj chování jako od dospělého. Mění se sociální role, hlavně v profesní oblasti. Role zaměstnance může přinášet různé problémy dané rozporem mezi očekáváním a skutečností. Emoční jistotu saturuje stabilní blízký přítel s podobnými hodnotami a zájmy. Partnerské vztahy, sex. Pro trvalejší vztah či manželství není adolescent ještě dost zralý. Zamilovanost a romantická láska, která se většinou rozpadá.

5.2.10 Mladá dospělost (od 20 do 35 let)

Vývojovým úkolem tohoto období je **hledání životního partnera** a založení rodiny. Zároveň obvykle bývá již stálé zaměstnání.

5.2.11 Střední dospělost (od 35 do 45 let)

Naplněna prací, tvůrčí činností, **péčí o děti.** Dostavuje se tzv. krize středního věku, kdy si člověk klade otázky smyslu, volby další cesty poté, co buď bylo cílů dosaženo nebo není reálné jich dosáhnout.

5.2.12 Pozdní dospělost (od 45 do 65 let)

Klesá výkonnost, hlavně tělesná, dochází ke změnám tělesných funkcí (menopauza u žen, pokles sexuální výkonnosti u mužů), odchod dětí z rodiny (fáze rodiny tzv. prázdného hnízda), odchod do důchodu, což má určité dopady: omezení sociální komunikace, změněný sociální status a ekonomické podmínky, vlastní strukturace času. Nová je role prarodiče, ke konci období člověk **začíná bilancovat.**

5.2.13 Stárnutí a stáří (od 65 let do smrti)

Průběh tohoto životního období je individuální, a to především z hlediska vyrovnání se se zákonitými involučními změnami: zhoršováním vnímání, paměti pro nové zkušenosti, pozornosti, zpomalením tempa, emočními změnami, poklesem kreativity a fluidní inteligence, krystalizovaná inteligence může ještě stoupat. Obecně platí, že **čím je člověk aktivnější, ať psychicky nebo fyzicky, tím pomaleji involuční změny nastupují.**

5.3 Kontrolní otázky

1) Vysvětlete pojmy zrání a učení, senzitivní období a vývojový úkol.
2) V jakých obdobích dochází k první a druhé tvarové proměně?
3) Jakými stadii dle E. Eriksona prochází jedinec v průběhu celého života. Popište tyto krize a vysvětlete je.
4) Do kolika období se člení kognitivní vývoj dle J. Piageta. Co je to schéma, asimilace a akomodace?
5) Popište tělesný psychosociální a kognitivní vývoj jedince v obdobích od prvního roku života do 35 let věku života.
6) Uveďte specifika vývojového období adolescence? Jak rozvíjet abstraktní myšlení dospívajících žáků?

6 Obecná psychologie

Cíle kapitoly: Studenti definují poznávací procesy čití, vnímání, paměť, myšlení, dále stavy vědomí, pozornosti, emoční stavy. Uvedou základní teorie vysvětlující tyto procesy a stavy. Vyjmenují vlastnosti těchto procesů a stavů. Uvedou souvislost procesu učení se všemi kognitivním procesy a stavy. Rozliší jednotlivé druhy učení se zřetelem k jejich specifikům. Rozvedou problematiku zákonitostí učení na příkladu z praxe. Znalost funkce kognitivních procesů a stavů jedince a jejich odraz v procesu učení je hlavní znalostní kompetencí učitele. Úzce se dotýká problematiky užití dílčích didaktických metod a forem výuky. Cílem je zde uvědomění specifik učení dílčích kompetencí žáků a jejich optimální formování.

Předmětem obecné psychologie jsou procesy a stavy, které nám umožňují zpracovávat a poznávat veškerou naši zkušenost se světem. Patří k nim senzorické procesy, proces vnímání, paměťový proces, proces učení, proces myšlení, představivost a mentální reprezentace. Psychickými stavy jsou stavy vědomí a pozornosti. V této kapitole se budeme věnovat zejména stavům pozornosti a procesům vnímání, paměti a myšlení, které se hlavní měrou podílejí na učení.

6.1 Stavy vědomí a pozornosti

6.1.1 Vědomí

„Nice neznáme tak důvěrně jako vědomou zkušenost, ale nic není tak obtížnější vysvětlit.“ Tento výrok sdílí filosofové i četní kognitivní psychologové. Proč? Jak uvádí Plháková (2004), již samotná existence vědomí hraničí se zázrakem, neboť představa, že by podobný typ vědomí měly další organismy či fyzikální systémy, je více než těžké přijmout. Přesvědčení o intencionalitě vědomí, jež se vymyká přesvědčení o kauzální determinaci většiny jevů v hmotném světě, je opět těžké přijmout. Rovněž metodologicky velmi obtížné je přemostit problém subjektivity vědomí a problém kauzálního působení vědomí na hmotný substrát CNS.

Základním předpokladem vnímání a prožívání je to, aby byl člověk při vědomí. Ten nazýváme jako **bdělost** (vigilanci). Úroveň jasnosti vědomí je určena tzv. **luciditou** – jasností. Plná bdělost je tedy označena jako lucidita. Snížení lucidity se označuje jako **somnolence a sopor**. **Kóma** je stav bezvědomí. Mizí během něj cyklus bdění a spánku. Kóma se liší od **narkózy** tím, že jde o umělý stav bezvědomí. Dále může být pacient v tzv. vegetativním stavu (doprovází jej poškození mozkové kůry), při němž cyklus bdění a spánku funguje, ale pacient není při vědomí.

Vědomí lze definovat jako **„spojitý proud psychických zážitků“** (James, 2001; cit. dle Plháková, 2004). Je typické tím, že jsme schopni tzv. **uvědomování si**, tj. jsme si vědomi toho, že jsme při vědomí. Jedinec má tedy schopnost **sebereflexe**. Jedinec po probuzení se napojí na zážitky – paměť do momentu než usnul, je zde tedy zachována **kontinuita**. Vědomí je čistě osobní, **subjektivní**, jedinec ví, že myšlenky jsou jen jeho. Současně je vědomí i **proměnlivé**, žádný mentální stav nelze zažít více než jednou.

Hlavní funkcí vědomí je **usnadnit lidem přizpůsobení** na základě možnosti volit. Lidé jsou schopni věnovat pozornost velmi malé části své zkušenosti se světem, hlavním kritériem výběru je zde důležitost vybíraných podnětů pro jedince. Díky selekci podnětů mohou mít veškeré operace, které vědomí umožňuje, určitou logikou, přispívají k určitým cílům. Z neuropsychologických výzkumů vyplynul závěr, že **schopnost uvědomování si úzce souvisí s možností verbálně popsat údaje, které mozek zpracovává. Závisí tedy na řečových mechanismech v levé hemisféře, jež se pokouší nevědomé aktivity a jejich behaviorální výstupy z jiných oblastí mozku interpretovat jako pro organismus smysluplné a významné.** Výzkumy vědomí u pacientů po komisurotomii vedli od 60. let 20. stol. P. Gazzaniga či R. Sperry (Plháková, 2004).

6.1.2 Pozornost

Pozornost je stav zaměřenosti vědomí na určitý objekt. Její funkcí je vpouštět do vědomí určitý omezený počet informací, a tak jej chránit před zahlcením podněty. Pozornost je úzce spjata s dalšími kognitivními procesy jako je vnímání, paměť, myšlení. Pozornost je umožněna funkcí vědomí, které je zase spjato s funkcí aktivačně –retikulárního systému mozku, jenž řídí cyklus bdělosti a spánku. Pozornost souvisí s emočně-motivačním nastavením jedince, čímž ovlivňuje i proces učení.

Fáze pozornosti se dají rozdělit na dvě: 1) fáze upoutání pozornosti na nějaký objekt a 2) soustředění vědomí na určitý objekt po nějakou dobu.

Rozlišujeme pozornost **bezděčnou a záměrnou. Bězděčná pozornost** funguje na principu **orientačně - pátracího reflexu**, při němž jde o zachycení podnětů, kterými náš kognitivní systém reaguje na okolní změny prostředí. Systém tak reaguje na podněty asociované s nebezpečím, podněty pohybující se, intenzivní či se měnící, podněty nezvyklé, kontrastující výrazně s okolím, dále na změny dobře známých podnětů a také na podněty s osobním či sociálním významem pro jedince. Záměrná pozornost využívá vůle jedince, je vývojově

mladší. Psychologové rozlišují ostražitost a pátrání, což jsou dvě podoby záměrné pozornosti. K vlastnostem pozornosti patří:

- selektivita (výběrovost) – schopnost ignorovat bezvýznamné podněty
- koncentrace (soustředění) – intenzita soustředění na omezený počet podnětů ve velké míře
- distribuce (rozdělení) – rozdělení pozornosti mezi vícero aktivit
- kapacita pozornosti (rozsah) – schopnost zachycení určitého počtu objektů (člověk je schopen jedním pohledem 0,2 sekundy zachytit 4 - 5 objektů)
- stálost pozornosti (stabilita) – časový interval, během něhož jsme schopni sledovat jeden podnět (bodová fixace má rozsah od 0,1 -5 sekund, potom dochází k přesunu - fluktuaci)

Teorie pozornosti vychází z představy určitého filtrování velkého množství fyzikálních podnětů, které dopadají na naše receptory. **Broadbentova teorie filtru** z 50. let ukazuje, že **selektivní filtr pozornosti působí již v receptoru smyslového orgánu**. Podle této teorie bychom pak nemohli rozpoznat význam známých slov. Tomu však neodpovídají závěry výzkumů, v nichž zkoumané osoby byly schopny postřehnout své jméno v rozhovorech či sděleních, kterým nevěnovaly pozornost (*problematika tzv. cocktail-party*). **Treismanová** (1969; cit. dle Plháková, 2004) upravuje teorii filtru tak, že předpokládá pouze **zeslabení nevýznamných podnětů**. **Informace není na žádné úrovni poznávacího systému úplně vyřazena, ale pouze utlumena. Vpuštění do vědomí je důsledkem prověření její důležitosti pro organismus**. Kahneman (1973; cit. dle Plháková, 2004) vychází z předpokladu, že systém zpracování informací má limitovanou schopnost zvládnout přísun nových podnětů. Přesunutí pozornosti k určitému objektu či aktivitě má za následek odpoutání od ostatních. Paralelně lze provádět dvě druhově rozdílné aktivity (např. telefonovat a řídit), ne však počítat paralelně dvě rovnice.

Poruchy pozornosti jsou častým příznakem potíží s pamětí a učením u žáků na ZŠ. Dříve se tyto poruchy označovaly jako lehká mozková dysfunkce. Novější pojetí rozlišuje ADD – Attention Deficit Disorder a ADHD – Attention Deficit and Hyperactive Disorder. Více se jejich výskytu a popisu klinických příznaků věnujeme v kapitole věnované poradenskému přístupu k neúspěšným žákům.

6.2 Emoce

Emoce jsou velmi komplexní jevy, jejichž charakteristickým rysem je citlivost a proměnlivost. Evolučně vznikly proto, že efektivně koordinují odlišné systémy reakce (fyziologický, prožitkový a výrazový), a tak nám pomáhají reagovat na důležité výzvy v prostředí (Levinson, 1994; cit. dle Stuchlíková, 2002).

Emoce vyjadřují **hodnocení, vztah, postoj člověka k okolnímu světu. Jsou tak úzce spjaty s poznávacími procesy.** Navenek se projevují **ve výrazu obličeje, neverbálních projevech, a ve fyziologické aktivitě orgánů těla.** Emoce jsou **vývojově starší než rozumové procesy**, nastupují automaticky, jejich vznik je spojen s funkcí **limbického systému**, jsou tudíž **méně ovlivnitelné vůlí**, k jejich usměrnění dochází až ve vyšších centrech, s určitým časovým odstupem. K základním vlastnostem emocí patří: **polarita** (radost-zármutek, očekávání-překvapení, přijetí-znechucení atp.), **ambivalence** (pociťování smíšených, někdy až protichůdných emocí), **nakažlivost** (přenášejí se z člověka na ostatní), **přizpůsobivost** (pociťovaná intenzita se při stejném podnětu mění), **stereotypnost** (emoce zůstává i po změně objektu) a **univerzálnost** (interpretace výrazů emocí jsou v různých kulturách stejné).

Psychologové rozlišují **primární emoce** (tzv. diskrétní, např. radost) a **emoce sekundární** (např. zklamání, rozhořčení, vznikající spojením emocí primárních. K primárním emocím se řadí emoce: **štěstí, smutku, strachu, hněvu, odporu, překvapení a očekávání.** Z hlediska rozdělení emocí dle délky trvání a intenzity, rozlišujeme tzv. **vášně** (dlouhé a silné emoce), **afekty** (krátké a silné emoce), **nálady** (dlouhé a slabé emoce).

Emoční organizace osobnosti funguje podobně jako osobnostní rysy ve smyslu nastavení jedince na určité specifické způsoby vnímání, zpracování informací a chování. Emoce jsou biologicky připraveny, ale jsou zásadním způsobem konfigurovány a aktualizovány prostřednictvím vzorců sociálního chování. **Emoce jsou tak sociálním produktem biologicky nastavených dílčích procesů.** Stabilita nebo změny chování lidí v typických situacích mohou být nejlépe pochopeny ve vztahu k emocionálnímu významu konkrétních situací pro člověka (Pervin, 1993; cit. dle Stuchlíková, 2002).

Každá z emocí se projevuje určitou funkcí ve vztahu k objektu, který se k ní váže:

Funkce **radosti** – komunikace pohody, připravenost k přátelské interakci, komunikace přítomnosti zdrojů, umožňujících překonat stres

Funkce **smutku** – zpomalení mentální a motorické aktivity, umožňuje důkladnější zkoumání sebe, jež vede k získání nové perspektivy na novou situaci, je signálem toho, že je jedinec v obtížném stavu a vzbuzuje empatické reakce

Funkce **hněvu** - vede k mobilizaci energie, k vyrovnávání se s překážkami na cestě k dosahování cíle, udržuje motorické a mentální funkce ve stavu připravenosti po dlouhou dobu

Funkce **odporu** – vede k udržování prostředí bezpečného pro přežití, vše co je potencionálně ohrožující vyvolává odpor

Funkce **studu** – stud a hanba je prostředek vedoucí pozornost k chybám sebe sama, zvyšuje sebeuvědomění, pomáhá najít to, v čem je naše osobnost neadekvátní podmínkám prostředí

Funkce **strachu** – usnadňuje vyhýbání se nebezpečí, organizuje percepční a kognitivní procesy k úniku z ohrožujících situací, zaměřuje se na zdroje potencionální hrozby.

6.2.1 Vliv emocí na poznávací procesy

Emoce ovlivňují naše poznávací procesy významným způsobem. **Negativní emoce zužují momentální myšlenkově akční repertoár člověka**. V situacích ohrožujících život se tak přesouvá v zájmu přežití pozornost k rychlé a rozhodné akci. **Pozitivní emoce naopak rozšiřují myšlenkově akční repertoár.** Prožívání pozitivních emocí vede člověka k tomu, aby odložil automatické každodenní vzorce chování a pustil se do nových, kreativních a rutinou neprozkoumaných cest myšlení a jednání. Pozitivní emoce napomáhají učení a zvládání kognitivních úloh, což následně vede k budování přetrvávajících individuálních intelektuálních zdrojů.

Efekt kongruence s náladou

Pozitivní nálada vede k příznivějšímu hodnocení a negativní nálada k méně příznivému zvažování nebo hodnocení. Lidé v pozitivní náladě podhodnocují pravděpodobnost nebo frekvenci negativních událostí jako je nemoc, nehoda nebo selhání. Lidé v pozitivní náladě mohou nadhodnocovat svoje šance na dosažení dobrého výsledku. Pozitivní nálada usnadňuje proces paměťového vštípení, pozitivně ovlivňuje proces rozhodování a usuzování.

Informační vlastnosti afektivních stavů

Emoce fungují jako zdroj informací o tom, zda je situace či podnět bezpečný či ne. Negativní emoce vedou organismus k činnostem podporujícím zkoumání prostoru, zatímco pozitivní emoce vedou k relaxovanosti.

Negativní emoce s vysokou úrovní aktivace (úzkost, strach) zužují ohnisko pozornosti. Pozitivní emoce s vysokou aktivací rozsah pozornosti rozšiřují.

Emocionálně nabitý materiál (který je pro nás subjektivně významný) si zapamatováváme snadněji. Samy emoce mohou působit jako pomocná návěstí v paměťové síti. Silné emoce, jež doprovází vysoká aktivace systému, narušují krátkodobou i dlouhodobou paměť.

Pozitivní emoce vedou lidi ke vnímání souvislostí a vzájemných vazeb mezi myšlenkami a nápady a ke zpracování informací způsobem, který je integrovanější a flexibilnější. Lidé prožívající pozitivní afekt, uvádějí více neobvyklých asociací k neutrálním slovům.
Řada výzkumů v oblasti stresu naopak poukazuje na silnou souvislost mezi úrovní negativních emocí provázejících stres a redukcí kognitivního výkonu. To se často projevuje předčasnými závěry a reakcemi, omezeným využíváním relevantních podnětových klíčů a pomocných informací, užíváním hrubší kategorizace, větším chybováním v kognitivních úkolech a úvahách a zvýšeným užíváním schematického nebo stereotypního usuzování (Eysenck, 1982; cit. dle Stuchlíková, 2002).

Pozitivní afekt posiluje zlepšené chápání komplexních situací, rozšiřuje rozsah pozornosti a rozsah asociací, poskytuje asociativní struktury paměti, zvyšuje kreativitu a posiluje paralelní holistické zpracovávání informací umožňující chápat souvislosti.

Negativní emoce jako je zejména strach mohou posilovat učení a zapamatování. Biologicky jsme nastaveni na to, abychom se informace související s ohrožením učili velmi rychle. Pokud však setrváme v dlouhodobějším ohrožení, začíná reakce kortizolového typu (dlouhodobé rezistence), což následně negativně ovlivňuje učení se novým informacím. Struktura materiálu zapamatovaného pod vlivem strachu je méně diferencovaná, jedinec ji nedokáže dobře propojit se staršími informacemi. Takové informace se rychle stávají vědomí nepřístupné, nejsme schopni si je vybavit. Negativní emoce při učení nemohou konkurovat vlivu emocí pozitivních.

6.3 Senzorické procesy

Čití je proces získávání syrových informací z vnějšího i vnitřního prostředí a jejich transformování do podoby nervových impulsů, které mozek dále využívá.
Čití probíhá ve smyslových orgánech - **analyzátorech**, které se skládají z receptoru, dostředivého (aferentního) nervu a příslušné senzorické oblasti v mozku. Základní vlastností receptorů je jejich **senzitivita** vůči změnám vnějšího či vnitřního prostředí. Pokud se změní kvalita či intenzita působících podnětů, receptorové buňky na to citlivě reagují. Senzitivita lidských smyslů má své hranice, kterým říkáme **podnětové prahy. Dolní podnětový práh** neboli **absolutní práh** je nejnižší intenzita podnětu, která vede ke vzniku příslušného smyslového počitku. Obdobně **horní podnětový práh** je nejvyšší intenzita podnětu, na kterou analyzátor ještě reaguje specificky. Rozdílový práh je nejmenší rozdíl mezi dvěma podněty

různé intenzity, který vede ke vzniku dvou počitků a vjemů. **Ernst Weber** (1795 – 1878) došel ke zjištění, že se **rozdílový práh mění v závislosti na velikosti standardního podnětu**. Při vyšších intenzitách podnětů se rozlišovací schopnost lidských smyslových orgánů snižuje. Tento vztah vyjádřil takto:

$$k = \delta I / I$$

I je intenzita standardního podnětu, *δI* je přírůstek intenzity odpovídající nejmenšímu rozlišitelnému rozdílu a *k* je Weberova konstanta

Weber pak stanovil konstanty pro různé okruhy podnětů (Plháková, 2003), např. frekvence zvuku (k=0,003), intenzita zvuku (k=0,15), intenzita světla (k=0,01), koncentrace pachového podnětu (k=0,07), koncentrace chuťového podnětu (k=0,20), intenzita tlakového podnětu (k=0,14).

Gustav Fechner (1801 – 1887) na základě svých výzkumů tento vztah upravil. **Intenzita počitku je přímo úměrná logaritmu intenzity podnětu. Vzrůstá-li intenzita podnětu řadou geometrickou, roste intenzita počitku řadu aritmetickou.** Tento vztah vyjádřil vzorcem

$$P = k \log I$$

P je intenzita počitku, *I* je intenzita podnětu, a *k* je Weberova konstanta

Přírůstek intenzity podnětu se subjektivně zdá být o něco nižší, než odpovídá jeho přírůstku vyjádřenému ve fyzikálních či chemických jednotkách. Tato věta je známá jako Weber - Fechnerův zákon.

Tento zákon však platí jen pro některé druhy podnětů. **S. Stevens** (1906 – 1973) navrhl pro měření senzorické zkušenosti **metodu přímého odhadu**. Pomocí této metody popsal tři druhy psychofyzických funkcí, které platí pro různé druhy podnětů:

- pro odhad jasnosti světla platí zjištění Webera a Fechnera – s rostoucí intenzitou podnětu se jeho jasnost subjektivně zvyšuje, tuto funkci nazval jako **kompresivní**
- pro odhad délky úsečky platí **lineární** funkce- odhad délky zde přímo souvisí s fyzikálními vlastnostmi podnětu,
- pro odhad intenzity elektrického šoku naopak platí, že i malý přírůstek intenzity šoku je pociťován jako několikanásobné zvětšení – funkci nazval **expanzivní**

Rozdílná citlivost vůči podnětům různého druhu má pravděpodobně sebezáchovný význam.

Teorie nestability podnětových prahů

Podle teorie detekce signálu je vnímání určitých podnětů ovlivněno motivy, očekáváními a vlastnostmi daného jedince. Podíl na detekci signálu má i nervový hluk, který je v CNS vždy přítomen. Má - li se jedinec rozhodnout, zda je určitý signál přítomen či ne, vždy bere v úvahu užitek a ztráty, které vyplynou z kladné či záporné odpovědi, případně z planého poplachu.

Teorie adaptační úrovně

H. Helson (1898 – 1977) výzkumně ověřoval předpoklad, že senzitivita smyslových orgánů není stabilní, ale mění se na základě působení předchozích podnětů. Přizpůsobení se určitým podnětům se stává vztažným rámcem, který umožňuje registrovat změny působících podnětů. Nivó je úroveň stimulace, které jsme přivykli. Slouží jako nulový bod, od něhož se odvíjí posuzování dalších podnětů.

Proces převedení nervového vzruchu, vznikajícího na smyslových receptorech, na nervový signál se nazývá transdukce. Některé údaje o kvalitě podnětu vznikají až v mozku. Proces kódování a dekódování smyslových podnětů není prozatím ještě plně objasněn (Plháková, 2004).

6.4 Vnímání

Vnímání (percepce) je organizace a interpretace senzorických informací, která nám umožňuje pochopit jejich význam. Výsledkem percepce je vjem. Tok senzorických informací putuje do mozku, který je dále třídí a zpracovává. Jejich konečná interpretace a pochopení významu probíhá v lidském vědomí. Podstatou percepce je odhalování smysluplných celků v chaotických senzorických informacích. Vytváření vjemu prochází několika fázemi: detekce (odhalení), diskriminace (rozlišení), analýza (rozložení), rozlišení jemných detailů a syntéza (složení).

V současné vědě dominují dva základní teoretické proudy, které vysvětlují lidské vnímání. Jsou jimi teorie „odspodu nahoru“ – **teorie přímého vnímání** a teorie „seshora dolů“ – teorie **konstruktivistické**.

Teorie konstruktivní percepce I. Rocka

Podle této teorie se **na vnímání člověka podílejí i další kognitivní procesy jako je paměť a myšlení, které napomáhají dotvářet obraz ze senzorických informací.** Naše vjemy jsou výsledkem nevědomého usuzování, při němž využíváme několik informačních zdrojů, k nimž patří aktuální senzorické informace a dosavadní zkušenosti. Samotný proces konstrukce vjemu

pak rozpracovávají další teorie, jejichž autoři vedou diskusi o tom, zda forma, jíž naše vědomí používá k porovnání předchozí zkušenosti s podobou aktuálních senzorických počitků má charakter scénáře, prototypu či šablony. Podle těchto forem se nazývají i teorie (teorie šablon, teorie prototypů apod.).

Teorie přímé percepce J. Gibsona (1904 – 1979)

Podle této teorie je **většina informací, které potřebujeme pro přesné vnímání již součástí podnětů jako takových, a je pro naše smysly přímo dostupná.** Jsou jimi např. postupné změny velikosti objektů, členitost povrchu, informace o vzdálenosti objektů dle jejich velikosti vzhledem k pozorovateli ad. Struktura podnětu tak sama o sobě poskytuje všechny nezbytné informace. Tato teorie klade důraz na vrozené aspekty a využívání informací z přirozeného přírodního prostředí.

6.4.1 Organizace percepčního pole

Existuje silná, univerzální **tendence v lidském vědomí seskupovat vnímané podněty do určitých celků. Celek vtiskuje ráz jednotlivým částem. Celek je více než pouhým součtem svých částí.** Problematiku organizace percepčního pole zkoumala od počátku 20. století tzv. Gestalt psychologie (**M. Wertheimer, W. Köhler, K. Koffka**). Označení **gestalt** znamená tvar. Autoři tohoto přístupu objevili obecné zákonitosti organizace percepčního pole. Jsou jimi **zákon pregnantnosti** (tendence k dobrému tvaru – neukončené, nedokonalé tvary vnímáme jako dokonalé struktury), **zákon proximity** (blízkosti – jako tvar vnímáme ty prvky percepčního pole, které jsou blízko sebe), **zákon kontinuity** (návaznosti – tendence organizovat podněty do souvislých linií), **zákon podobnosti** (tendence přiřazovat k sobě podobné objekty a vnímat je jako jeden celek), **zákon společného osudu** (jako figuru vnímáme ty podněty, které se současně mění či pohybují v určitém směru), **zákon uzavřenosti** (jako celek vnímáme to, co je ohraničeno uzavřenými konturami).

Hubel a Wiesel (1981) potvrdili předpoklad, že existují tři typy korových buněk v mozku, které reagují na různé vizuální podněty. Tyto buňky reagují pouze tehdy, jsou-li stimulovány konkrétním vizuálním podnětem (buňky jednoduché, komplexní a hyperkomplexní). Tyto hyperkomplexní buňky, specializované na registraci typických zrakových podnětů se nazývají detektory rysů. Z podnětů a zrakovými nervy se v mozku postupným zpracováním získávají informace, přičemž obraz předmětů se utváří teprve v mozku, ve vědomí (Plháková, 2003).

Vnímání vlastností prostoru se děje prostřednictvím využívání tzv. **monokulárních a binokulárních vodítek**, které umožňují prostorové vidění. K monokulárním patří interpozice

(překrývání objektů), lineární perspektiva, atmosférická perspektiva, relativní velikost, relativní výška, gradient struktury, paralaxa pohybu. K binokulárním vodítkům patří: binokulární disparita (zmenšuje se s rostoucí vzdáleností objektu) a binokulární konvergence (zvyšuje se s rostoucí blízkostí objektu).

Při vnímání pohybu rozlišujeme vnímání skutečného pohybu nebo vnímání zdánlivého pohybu. Na vnímání skutečného pohybu se podílejí speciální neurony určené pro pohyb. Zdánlivým pohybem míníme tzv. stroboskopický pohyb, vyvolaný prezentací dvou zrakových podnětů v rychlém časovém sledu, a indukovaný pohyb (vzniká při sledování malého předmětu ve vztahu k pozadí, které tvoří velké pohybující se objekty).

Konstantnost vnímání je percepční schopnost, jež člověku umožňuje vnímat vlastnosti předmětů, k nimž patří tvar, barva, jas a velikost. Podílí se na ní vrozené nervové procesy a učení.

Priming (volně by se dalo přeložit jako podbarvení) je označením pro tzv. **předběžné nevědomé stimuly**, které ovlivňují následné vjemy. Výzkumně se tento proces ověřoval na experimentu, v němž měly zkoumané osoby sledovat na obrazovce ve velmi rychlém sledu nejprve předběžné slovo, poté slovo cílové, na něž měli zaměřit svou pozornost. Pokud první slovo s druhým významově souviselo, pak bylo rozhodování subjektů rychlejší, než když s ním nesouviselo. Priming je součástí tzv. procedurální dlouhodobé paměti

6.5 Paměť

V obecném smyslu jde o vlastnost nervové soustavy zaznamenávat životní zkušenost. Skládá se ze tří fází: vštípení (ukládání, kódování), **uložení, vybavení (plné vybavení – reprodukce, částečné vybavení – znovupoznání).** Při paměťovém procesu dochází k vytváření paměťových stop, jejichž podkladem jsou biochemické změny na neuronových synapsích.

Odborníci na výzkum paměti rozlišují tzv. paměť **explicitní** a **implicitní**. Obsahem explicitní paměti jsou v jazyce vyjádřitelná fakta či názorný materiál. Testování implicitní paměti je založeno na provádění úkonu vyžadujícího předchozí zkušenost, kterou si však nesnažíme vědomě nebo účelově vybavit. Patří do ní pohybové dovednosti, podmíněné reflexy ad. Procesy explicitní a implicitní paměti se vzájemně doplňují, podílejí se na procesu učení.

Tradiční modely rozlišují paměť z hlediska délky zapamatování informace, jedná se o paměť **ultrakrátkodobou**, **krátkodobou** a **dlouhodobou**. Toto členění je doprovázenou metaforou paměti jako skladu pro určité druhy informací na specificky dlouhou dobu. Zvláštní místo zaujímá tzv. pracovní paměť, která je průsečíkem paměti krátkodobé a dlouhodobé, která je vnímána jako aktivní činitel, uplatňující určitá pravidla, dle kterých přesouvá významné položky z krátkodobé paměti do dlouhodobé, je účastna procesu vybavování.

6.5.1 Ultrakrátkodobá paměť

Ultrakrátkodobá paměť (tzv. senzorická) slouží k uchování informací, které k ní přicházejí ze smyslů. Tato paměť uchovává přesný **obraz smyslových podnětů**, kopii senzorických zkušeností, a to po dobu nezbytně nutnou pro zpracování a stanovení toho, **zda jsou důležité** (z hlediska adaptace) či ne. **Bezvýznamné podněty jsou zapomenuty, zatímco relativně důležité podněty jsou přesunuty do krátkodobé paměti k dalšímu zpracování.** Podílí se pravděpodobně na procesu vnímání, přispívá k tzv. předpozornostnímu zpracování informace. Dělíme ji na **ikonickou** (vizuální informace se uchovává v podobě ikon – zrakových představ, které se podobají tomu, co představují) a **echoickou** (k udržení sluchových podnětů). U vizuálních informací je to méně než 1 sekunda (okolo 300 ms), u sluchových několik sekund (Baron, 1999; cit. dle Plháková, 2004).

Příkladem ikonické senzorické paměti je psaní hořícím klackem svého jména do vzduchu za noci. Ikdyž hořící klacek nebo světlené pero nezanechává fyzickou stopu, přesto krátce setrvává ve vašem vědomí jako vjem. Autorem modelu ultrakrátkodobé paměti je George Sperling (1960, cit. dle Sternberg, 2002).

6.5.2 Krátkodobá paměť

Funkcí krátkodobé paměti je **podržení informací, které aktuálně potřebujeme ke svým psychickým aktivitám.** Krátkodobá má několik subsystémů, Baddeley (1999; cit. dle Plháková, 2004) rozlišuje tzv. **fonologickou smyčku a konceptuální paměť**. Fonologický zásobník zaznamenává zvukovou podobu slov, mechanismem opakování ji umožňuje oživovat a udržovat obsah zásobníku na základě bezmyšlenkovitého hlasitého nebo subvokálního opakování. Slouží ke krátkodobému podržení informací, které po jejich využití zapomeneme

(např. telefonní čísla, bankovní kódy, nákupní seznam ad.). Konceptuální paměť je paměť pro významy obsažené v mluvené řeči a napsaných textech.

Kapacita krátkodobé paměti se pohybuje okolo **7 +- 2** znaky (Miller, 1956; cit. dle Plháková, 2004). Jednotlivé položky mohou být jednoduché (telefonní číslo) nebo složité. Údaje lze sdružovat do smysluplných jednotek, tzv. *chunks*. Lidé jsou zřídkakdy schopni si vybavit více než 5 – 9 informací, pokud se jim však podaří propojit jednotlivé údaje do smysluplných jednotek, kapacita krátkodobé paměti se výrazně zvýší. K tomu účelu dobře slouží tzv. **mnemotechnické pomůcky**. Krátkodobá paměť má relativně malou kapacitu, podléhá efektu novosti (lépe si vybavujeme slova z konce seznamu), efektu primárnosti (jednodušeji si vybavujeme slova ze začátku seznamu, pravděpodobně jsou již součástí dlouhodobé paměti), efektu délky slov (lepší vybavení je u krátkých slov než u dlouhých, vyslovení dlouhých slov zabere více času, a to znesnadňuje opakování).

6.5.3 Dlouhodobá paměť

Některé autority v oblasti výzkumu paměti jsou přesvědčeny, že dlouhodobá paměť je **kapacitně neomezená** a relativně **pasivní** komponenta paměti (metafora skladu). Při přechodu informací z krátkodobé paměti do dlouhodobé záleží na **fázi konsolidace** (zpevnění) paměťových stop, která trvá cca **30 minut**. Pokud dojde během této fáze k narušení vyvolanému silným emočním zážitkem, může se zapamatovávaná informace narušit, zkreslit či ztratit. Při učení se informací často používáme **mechanické opakování**, které pro uložení do dlouhodobé paměti **není příliš efektivní**. Údaje přecházejí do dlouhodobé paměti na základě **sémantického kódování**, což je **zapamatování významu slov, vět či pravidla**. Podílí se na něm **konceptuální kód krátkodobé paměti**. Dlouhodobá paměť nově zapamatované údaje spontánně spojuje se staršími informacemi a začleňuje je do širších celků, což může vést k určitým změnám (zkreslením) v obsahu zapamatovávaného. Informace v dlouhodobé paměti jsou organizovány do dvou subsystémů: **deklarativního** (obsahy lze deklarovat, tj. **verbálně popsat**, jsou **uvědomované, uchovávají se v podobě, v jaké byla vštípena**) a **procedurálního** (systém pro naučené zautomatizované dovednosti, které je **obtížné verbalizovat**, obsahuje sled postupů, pomocí nichž lze vytvořit nové smysluplné celky, jejichž učení může probíhat **bez vědomé účasti**).

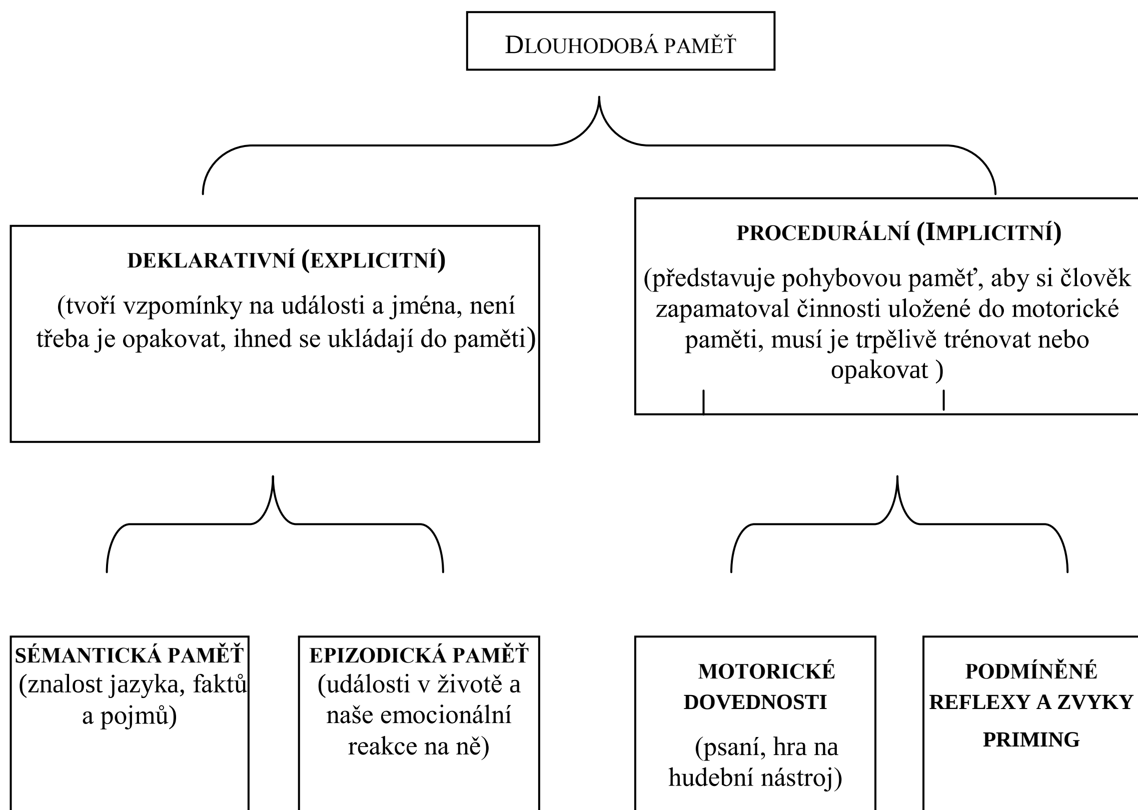


SCHÉMA Č. 2 - SYSTÉM DLOUHODOBÉ PAMĚTI

6.5.3.1 Deklarativní paměť

Do deklarativní paměti řadíme paměť epizodickou a sémantickou. Epizodická paměť slouží k uchování příhod, které jsou prostorově umístěny, časově datovány a subjektivně prožívány (Tulving, 1972; cit. dle Plháková, 2004). Její součástí je autobiografická paměť, u níž jde o smíšené formy mentálních reprezentací, které zahrnují vizuální a sluchové představy, reminiscence na chutě, vůně a citové prožitky. Jsou ve vzpomínce řazeny podle časové osy. Nejtrvalejší vzpomínky jsou ty, které mají silný emocionální doprovod.

Sémantická paměť slouží k uchování znalostí o slovech a pojmech, jejich vlastnostech a vztazích (Tulving, 1972; cit. dle Plháková, 2004). Při ukládání dat do sémantické paměti hraje roli zapomínání původního zdroje informací, tedy okolností, za nichž jsme si je osvojili. Ukládání dat do paměťního systému se opírá o verbální kódování, které se v některých případech opírá i o obrazový kód. Paivio (1986; cit. dle Plháková, 2004) používá označení duální kódování pro reprezentaci verbálního znaku a vizuální představy. V dlouhodobé paměti probíhá bezděčné zpracování, reorganizace a utřídění uložených informací. Ty nabývají podob smíšených mentálních reprezentací, které nazýváme schémata (jsou součástí sémantické paměti), scénáře (útvary přítomné v epizodické i sémantickou paměti). Schéma je určitý

pojmový rámec, který je vhodný pro danou situaci. Je to vnitřní kontext, který ovlivňuje to, co z vnitřních obsahů vstoupí do vědomí. Scénář je ucelený soubor znalostí a dovedností, které se týkají toho, jak je nutné postupovat v určité typické situaci nebo jaké chování je v ní vhodné. Jsou to zobecněné osobní zážitky, *epizody*.

Vybavování informací ze sémantické paměti probíhá pravděpodobně na základě několika souběžných procesů. Patří k nim jednak **řazení pojmů dle hierarchické struktury**, kde pojmy jsou v paměti hierarchicky uspořádány podle stupně obecnosti a vzájemně asociativně propojeny, a jednak dochází k **distribuovanému paralelnímu zpracování údajů,** při němž se spoje mohou aktivovat současně. Dle této konekcionistické teorie existují jednotky individuálních zkušeností, které jsou spojeny s jinými jednotkami, jež reprezentují každou vlastnost či zvláštnost dané zkušenosti. Několik různých zkušeností může mít stejné vlastnosti, takže jednotka pro určitou vlastnost bude směřovat ke spojení s dalšími vzpomínkami. Kdykoliv se určitá vlastnost aktivuje, vzniká tendence k aktivaci všech vzpomínek, s nimiž je spojena (Benjafield, 1997; cit. dle Plháková, 2004). Na vybavování vzpomínek má dále vliv vnější situační kontext (pokud jsme si nějakou informaci zapamatovali v určitém prostředí, pak si jej snáze vybavíme v podobném prostředí), vnitřní situační kontext (vybavování je snazší, pokud naše aktuální ladění odpovídá tomu, který u nás nastal ve chvíli, kdy jsme informaci kódovali). Obsah vzpomínek je tak závislý na naší náladě (špatná nálada ovlivňuje výskyt negativních vzpomínek, dobrá nálada pozitivních. Tento princip se nazývá **efekt kongruence.**

Autoreferenční efekt se projevuje vysokou mírou reprodukce, jestliže jsou pokusné osoby požádány, aby si samy uspořádaly předváděná slova podle smyslu tím, že určí, zda se k nim nějakým způsobem vztahují. Testované osoby si nejvíce pamatovaly ta slova, která je popisují (Rogers, kuiper, Kirker, 1977; cit. dle Sternberg, 2002).

6.5.3.2 Procedurální, implicitní paměť

Implicitní paměť obsahuje **procedurální paměť, primig, klasické podmiňování a neasociativní učení.** Výzkum pacientů s poškozením mozku vedl k závěru, že implicitní paměť je i po rozsáhlých poškozeních mozku funkčí. Implicitní paměť je pravděpodobně vývojově starší a vůči poškození rezistentnější (Cumminsová, 1998; cit. dle Plháková, 2003). Obsahuje pohybové dovednosti, automatické vzorce pohybů bez účasti plného uvědomění. Ptří do ní podmíněné reflexy a priming (podprahové učení, jakési přednastavení pro učení).

6.5.4 Pracovní paměť

Někteří autoři chápou úlohu pracovní paměti v tom, že uchovává jen čerstvě aktivovanou část dlouhodobé paměti, přičemž přesouvá tyto aktivované prvky jak do místa dočasného uložení, tak z něj. Baddeley (1990; cit. dle Sternberg, 2002) navrhl **integrující model paměti**, kde pracovní paměť tvoří **vizuospaciální náčrtník** (krátce uchovává některé obrazy), **fonologická smyčka** (přehrává niternou řeč, jedná se o akustické opakování informace, vedoucí k pochopení významu slov), **centrální výkonová složka** (koordinuje pozornostní mechanismus k zaměření na dílčí systémy paměti) a **pomocné podřízené systémy** (vykonávající kognitivní a receptivní úlohy). Při integraci různých úrovní zpracování informace přesouvá centrální výkonová složka jednotlivé položky jak do krátkodobé paměti, tak z krátkodobé paměti a zároveň integruje informace, které přicházejí ze smyslových systémů a z dlouhodobé paměti. Zatímco trojsložkový model paměti (dělící paměť na senzorickou, krátkodobou a dlouhodobou) klade důraz na strukturální stránku ukládané informace (metafora skladů pro určitý obsah), model pracovní paměti zdůrazňuje činnost této paměti při řízení paměťových procesů, jako je vštípení a integrace informací. Integrací se míní integrace vizuálních a auditivních informací do podoby smíšených mentálních reprezentací a organizace informací do smysluplných celků propojujících nové informace s existujícími paměťovými reprezentacemi v dlouhodobé paměti. Obrazy, zvuky a jiné informace pracovní paměť uloží, je však možné jejich přetvoření a další sloučení novým způsobem, na základě nových požadavků a nových informací. Rozlišování pracovní a dlouhodobé paměti podporuje současný neuropsychologický výzkum, používající zobrazovací metody.

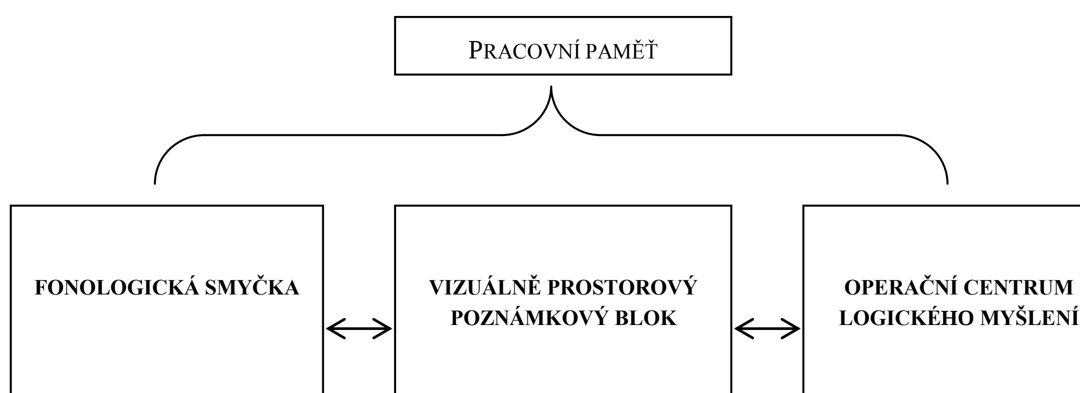
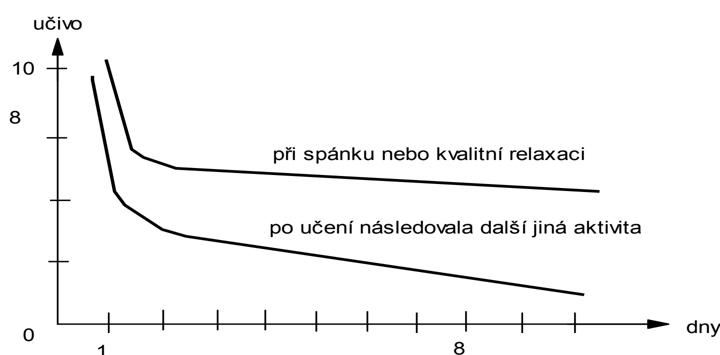


SCHÉMA Č. 3 – SYSTÉM PRACOVNÍ PAMĚTI

6.5.5 Zapomínání

Zapomínání chrání nervový systém před přetížením či zahlcením. Existují četné teorie, které zapomínání vysvětlují. **Teorie rozpadu paměťových stop** říká, že nejsou-li neurofyziologické změny vyvolané učením občas reaktivovány, postupně se rozpadají. Nervové spoje mohou být pak využity k vytváření nových pamětních stop. Vysvětlení pomocí rozpadu pamětních stop je **platné u senzorické a krátkodobé paměti**, neplatí u dlouhodobé sémantické paměti (zde se setkáváme s tím, že i dlouho nepoužívané informace si dokážeme vybavit i po letech v nezměněné podobě). **Teorie účelného zapomínání** říká, že zapomínáme nepotřebné nebo chybné informace. Rychle zapomínáme pravidelně se opakující zážitky či bezcenné informace. **Teorie interference** se zaměřuje na fakt, že **podobné duševní obsahy uložené v paměti na sebe působí rušivě**, což je příčinou nezdaru při jejich vybavování. Příkladem je souběžné učení se dvou cizích jazyků, které ani jeden neznáme dost dobře. **Interference** pracuje na principu retroaktivního či proaktivního útlumu. Příčinou **proaktivního útlumu** je dřívější učení, které narušuje vybavování nových znalostí. Příčinou **retroaktivního útlumu** je vliv nových znalostí, které narušují vybavování dříve naučeného učiva. Retroaktivní útlum má silnější vliv než proaktivní útlum. Rozlišujeme také tzv. **ekforický útlum**, kde se jedná o vliv podobného učení, kterému se učíme těsně před reprodukcí (častá záležitost učení studentů těsně před zkouškou). Interference zejména narušuje vybavování těch údajů, které nejsou v paměti zapojeny do širších logických souvislostí. Naopak nenarušuje vybavování významu slov. Dobře organizované a propojené vědomosti mají na reprodukci učiva silný pozitivní vliv. Tento vliv označujeme jako **transfer**, označuje vliv dřívějších poznatků na učení se novému (tzv. proaktivní transfer) nebo pozitivní vliv aktuálně si osvojených poznatků na dříve naučené (retroaktivní transfer).



GRAF Č. 1 – ROZDÍL MEZI DRUHY ČINNOSTÍ NÁSLEDUJÍCÍCH PO PAMĚŤOVÉM UČENÍ A JEJICH VLIV NA POČET REPRODUKOVANÝCH POLOŽEK

Teorie represe (Freudův obranný mechanismus vytěsnění) hovoří o procesu zkreslování prožité reality pod vlivem obran, jež nedovolí reálnost situace přijmout takový, jaký je. Traumatizující vzpomínku poté nahradí falešnou vzpomínkou. **Teorie ztráty vodítek** říká, že vybavování z dlouhodobé paměti může znesnadňovat, vycházíme-li z neefektivních nebo chybných vodítek. Vzniká zážitek „mám to na jazyku". Informace jsou totiž v dlouhodobé paměti utříděny do kategorií a vzájemně propojeny do sémantických sítí. Spoje mezi obsahy umožňují nebo usnadňují vybavování. Použití scestného vodítka nevede ke správnému vybavení, ale ke „kroužení" okolo hledané informace. Volní úsilí tomuto procesu nepřispívá, naopak přestaneme-li o vybavení usilovat, spontánně vstoupí do vědomí (Plháková, 2003).



GRAF Č. 2 - PROCENTUÁLNÍ MNOŽSTVÍ ULOŽENÝCH POLOŽEK V RŮZNÝCH ČASOVÝCH INTERVALECH PO OSVOJENÍ

Za 19 minut se ztrácí 41.8 %, za 24 hodin se ztrácí 66.3 %. Jak vyplývá z křivky zapomínání, **největší ztrátu informací zaznamenáváme bezprostředně po naučení**. Ihned po naučení totiž následuje útlum. Proto sled mnoha opakování po sobě není vhodný. Je-li působení podnětu příliš intenzivní nebo podnět působí příliš dlouho, může působit nadhraniční (ochranný) útlum.

6.6 Myšlení

Myšlení je **proces zpracování a využívání informací.** Úzce souvisí s inteligencí. Mezi funkce myšlení řadíme **formování pojmů, rozpoznávání a nacházení vztahů, vyvozování závěrů z výchozích předpokladů (usuzování), řešení problémů a vytváření něčeho nového.** Při myšlení provádíme **myšlenkové operace s různými mentálními obsahy** (vjemy, představami, myšlenkami a abstraktními znaky). Výsledkem myšlení je nový poznatek, který vede k řešení problému či ne (Plháková, 2004). Rozlišujeme několik druhů myšlení:

- Konkrétní myšlení (jeho obsahem jsou vjemy)
- Názorné myšlení (obsahem jsou představy, nejčastěji vizuální)
- Abstraktní myšlení (provádí operace s abstraktními znaky verbálními, matematickými, logickými)
- Propoziční (obsahem jsou propozice – výroky, tvrzení, vyjádřené ve verbálním kódu, s nimiž mentálně manipulujeme)
- Analytické (explicitní, vedoucí krok za krokem, s plným vědomím obsahu i operací)
- Intuitivní (nepostupuje po krocích, nýbrž skokově rychlým, implicitním vhledem do problému)

Myšlení probíhá na dvou úrovních – na úrovni vědomého spíše pomalého sériového zpracování údajů a rychlého neuvědomovaného paralelního procesování.

Aristoteteles (384 – 322 př. Kr.) rozlišil základní formy myšlení, a to **pojmy, soudy a úsudky**. **Na základě podobností a rozdílů a na základě společných znaků se v mysli vytvářej pojmy**. Dle stupně obecnosti lze pojmy hierarchicky uspořádat. **Kategoriemi** chápe pojmy nejvyšší obecnosti, kterými jsou **substance (podstata), kvantita (množství), kvalita (vlastnost), relace (vztah)**, místo (kde), čas (kdy), poloha, vlastnictví (mít), aktivita (činit), důsledek činů (trpět). První čtyři jsou nejdůležitější. Soud je spojení dvou pojmů k vyjádření vztahu mezi nimi, přičemž subjektem je pojem, o kterém se něco vypovídá a predikátem je vlastnost subjektu. Soudy mohou být mylné nebo pravdivé. V současné psychologii se pojem soud nahrazuje označením **propozice**. Úsudek je odvození nového soudu z jiných soudů, skládá se z premis (předpokladů) a konkluze (závěru). Klasický příklad úsudku citovaný ve všech učebnicích logiky je:

1. Všichni lidé jsou smrtelní.
2. Sokrates je člověk.
3. Sokrates je smrtelný.

Závěr tohoto sylogismu je pravdivý, jsou – li pravdivé obě premisy. Aristoteles netvrdil, že lidské myšlení probíhá podle zákonů logiky, ale že by podle nich probíhat mělo.

6.6.1 Pojmy

Pojmy jsou **mentální kategorie, do kterých zařazujeme předměty, události, zkušenosti nebo ideje, které jsou si v jednom nebo více aspektech podobné** (Baron, 1999; cit. dle Plháková, 2004). Z lingvistického pohledu **lze pojmy ztotožnit s verbálními znaky, které**

tvoří slovo vztahující se k určitému významu, k podstatným či typickým znakům dané pojmové kategorie. Bruner (1956; cit. dle Plháková, 2004) hovoří o **jádru pojmu**, tj. o souboru určujících rysů daného pojmu. Pojmy s jasně vymezeným jádrem označuje jako **klasické (formální)**. Např. gól je situace, při níž se puk dostane za brankovou čáru, přičemž nesmí dojít k posunutí branky. Určujícími rysy svobodného mládence jsou muž, svobodný, dospělý, bezdětný. **Neurčité pojmy (přirozené) jsou ty, které nelze jednoznačně definovat na základě určujících rysů**, např. pojem hra. Roschová (1975; cit. dle Plháková, 2004) v teorii prototypů říká, že lidé třídí objekty do pojmových kategorií na základě jejich vzájemné podobnosti, nikoli na základě určujících rysů. Prototyp je podle ní nejvýstižnější a nejjasnější příklad daného pojmu (prototypem pojmu nářadí je kladivo, prototypem hudebního nástroje klavír nebo kytara). Prototypy slouží jako vztažné body při rozhodování, zda daný předmět do pojmové kategorie patří či ne. Roschová rozlišuje **pojmy základní úrovně** (např. stůl, židle, banán, ponožky ad.), které představují střední stupeň zobecnění. Dále pojmy **nadřazené** jako je nábytek, ovoce, oblečení, a pojmy **podřízené**, které se vyznačují přesnější specifikací než pojmy základní úrovně. Děti se nejprve učí pojmy základní úrovně, poté pojmy nadřazené a nakonec pořízené. Dle J. Piageta si děti v symbolickém stadiu vývoje kognitivního myšlení okolo 2 – 3 let rozvíjí základní úroveň pojmů pomocí tzv. **předpojmů**, což jsou **výchozí prototypy objektů**, k nimž jsou následně na základě podobnosti přiřazováni další příslušníci kategorie.

6.6.2 Myšlenkové operace

Jedná se o účelné mentální manipulace, které směřují k řešení rozmanitých teoretických a praktických problémů. K základním operacím patří srovnávání (komparace). Srovnáváme dva objekty z hlediska jejich vnějších vlastností. Srovnání používají již kojenci (živé x neživé objekty).

Myšlenkové operace jsou logické a heuristické. Logické se řídí přesnými pravidly, vedou ke správnému závěru (viz tabulka níže).

Algoritmus je specifický myšlenkový postup vhodný pro řešení určitého typu problému, např. Pythagorova věta, postup řešení rovnice o dvou neznámých ad.

Nevýhodou algoritmů je značná časová náročnost na vyhodnocení správnosti postupu a náročnost na paměťovou kapacitu.

MYŠLENKOVÁ OPERACE	ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA	AKTIVNÍ SLOVESA VZTAHUJÍCÍ SE K OPERACI
analýza	(rozčlenění celku na části)	rozebrat, rozlišit, rozčlenit, specifikovat, nalézt princip
syntéza	(spojení částí do nového celku na základě pochopení vztahů mezi prvky)	zorganizovat, reorganizovat, shrnout, třídit, vypracovat plán postupu
abstrakce	(soustředění na podstatné znaky předmětu nebo jevu)	porovnat, posoudit, uvést rozdíl, vybrat, zdůvodnit
konkretizace	(přechod od obecného pojmu ke konkrétním příkladům)	aplikovat, demonstrovat, použít, vyzkoušet, navrhnout, uvést příklad
indukce	(postup skrze pozorování jednotlivých případů k obecným závěrům)	formulovat, zobecnit, dokázat, interpretovat, objasnit, shrnout,
dedukce	(postup od obecných principů, ke speciálním případům)	vyvodit, odvodit, usoudit

TAB. Č. 3 - MYŠLENKOVÉ OPERACE

Heuristické operace jsou **zkrácené myšlenkové strategie, které nám pomáhají zjednodušit si problémy a najít cestu k jejich řešení.** Oproti algoritmům nezaručují nalezení správného řešení, jejich výsledky lze vyhodnotit jako vhodné, vyhovující, nevhodné, nevyhovující na cestě k vyřešení problému. **Newel a Simon** (1972; cit. dle Plháková, 2004) definovali problém jako situaci, v níž se nacházíme v určitém výchozím stavu a chceme dosáhnout cílového stavu. **Heuristický postup založený na analýze prostředků z hlediska cíle směřuje k redukci rozdílu mezi současným a cílovým stavem, představuje stanovení si několika dílčích cílů, které představují stupně řešení problému.** Děti ve škole se setkávají především s typy **dobře (přesně) definovaných problémů**, jejichž postup řešení formuloval již někdo jiný. Při řešení přesně definovaných problémů postupujeme systematicky, logicky. Vedle toho však existují **špatně definované problémy**, u nichž chybí informace potřebné k jeho pochopení nebo vyřešení nebo řešení skýtá několik možností strategií, které se pro řešení dají využít.

6.6.3 Faktory ovlivňující řešení problémů

Nejznámější praktickou metodou je **pokus a omyl** (lidé ji používají v situacích, kdy o problému nemají příliš mnoho informací, testováním praktickým řešením informace získávají, což v důsledku vede k zefektivnění strategií k řešení problému). Efektivní strategií je využití **heuristického postupu** (např. využití analogie – použijeme řešení, které se nám osvědčilo jinde). **Porozumění problému** je postaveno na vytvoření přesné představy – modelu problému. U verbálně vymezených problémů je důležité pochopit význam všech pojmů a jejich vzájemné vztahy. U dalších typů problémů pomáhá jiné seřazení či uspořádání grafu, symbolů či vizuální představy. Neúplné nebo nesprávné pochopení problémové situace má vliv na další těžkosti a omyly. Žáci s lepšími školními výkony vynakládají na pochopení úlohy mnohem větší úsilí (zadání úlohy čtou několikrát, zamýšlejí se nad významem číselných hodnot či významem slov). Pro porozumění a následné řešení problému je nejprve třeba vyloučit nadbytečné údaje, zaměřit se pouze na ty významné. Vliv dřívějšího učení se nazývá mentální nastavení. Může fungovat jako pozitivní faktor (ucelené a vzájemně propojené znalosti mají pozitivní vliv) ve snaze o efektivní řešení, ale i jako negativní (používání zastaralých postupů, které se na nové typy problémů nehodí). Langerová (1989; cit. dle Plháková, 2004) hovoří o **flexibilitě** (přemýšlivost) a **rigiditě** (bezmyšlenkovitosti). Lidé přemýšliví hledají alternativy řešení problému, lidé rigidní jednají rutinně bezmyšlenkovitě. Neschopnost překonat mentální nastavení mnohdy překáží vyřešení problému, to se označuje jako **funkční fixace** (lpění na zavedeném zacházení s daným objektem). Toto mentální nastavení lze někdy překonat použitím vhodné, přiléhavé analogie. Vědci zkoumali intenzivní řešení problémů experty, odborníky, došli tak k několika důležitým závěrům: 1) znalci excelují především ve svém oboru, 2) experti vnímají odborné informace ve velkých smysluplných vzorcích, 3) experti řeší problémy rychle a přesně, 4) experti mají excelentní krátkodobou paměť, 5) experti vytvářejí propracované mentální reprezentace problémů, 6) experti mají rozvinutou schopnost monitorovat sebe sama.

6.7 Tvořivost

Tvořivost je komplexní **schopnost, která je výsledkem zdařilé syntézy kognitivních schopností, vlastností osobnosti a některých motivů**. Tvaroví psychologové, zejména Max Wertheimer (1880 – 1943), rozlišovali **produktivní** a **reproduktivní** myšlení. **Produktivní myšlení** vede k restrukturaci vztahů uvnitř problému, předpokládá vznik dobrého tvaru, přináší

vhled, je tedy tvořivé. **Reproduktivní** myšlení **opakuje zavedený postup**, tvořivé není. Na jinou vlastnost myšlení upozornilo pojetí tzv. **konvergentního** a **divergentního** myšlení. **Konvergentní myšlení je to, které používáme u problému,** které mají **jedno řešení. Divergentní myšlení používáme tam, kde k řešení vede několik cest nebo která mají několik řešení.** Fáze tvořivého řešení:

1) Příprava (vytyčení problému, porozumění problému, dělání si poznámek)
2) Inkubace („trávení problému, jeho uležení)
3) Iluminace („aha „ zážitek)
4) Verifikace (ověření správnosti řešení)

6.7.1.1 Rozvíjení tvořivosti

Čáp (1997) uvádí seznam heuristických technik, které slouží k rozvíjení tvořivého produktivního myšlení, tento postup se nazývá jako **brainstorming**, tzv. bouřkování mozku (Osborn, 1939; cit. dle Čáp, 1997). Jeho podstatou je: formulování problému otázkou, podávání stručného nápadu řešení a bez kritizování nápadů druhých, podání velkého množství nápadů, podávání i neobvyklých či divokých nápadů, rozvíjení či modifikování svých i druhých nápadů, zapisování nápadů na tabuli, vytváření schémat. U některých učitelů je brainstorming pravidelnou součástí vyučování.

Formulování otázek – řešení problému je odvislé od formulování dobré otázky, metoda staví na formulování většího množství otázek, které problém představuje z různých úhlů pohledu.

Produkování většího počtu nápadů, návrhů, hypotéz – při hledání správného řešení se opíráme o větší množství nabízených řešení a nápadů.

Motivace k produkování nápadů – netrestáme chybu ani nevhodný návrh řešení, žák si potřebuje přijít sám na to, že daný návrh nevyhovuje, často přichází dobré řešení až po těch nevhodných.

Oddělení produkce nápadů od jejich kritického hodnocení – časové oddělení fáze produkce nápadů od fáze jejich kritického hodnocení.

Přehled údajů a jejich třídění – sepsání řešení, vytvoření schématu, modelu nabízených řešení, umožňující přehled nabídnutých řešení.

Využití dosavadních údajů a získání dalších – přehled dosavadních údajů o řešení problematiky, analýza chybějících složek řešení problému.

Přeformulování problému – když si nevíme s problémem rady, pokusíme se jej přeformulovat do podoby, která bude snáze řešitelná: 1) rozložíme je na několik dílčích problémů a řešíme každý dílčí problém zvlášť, 2) zjednodušíme složitý problém na jednodušší – konkrétnější a jeho řešení použijeme na složitější variantu, 3) konkrétní problém zobecníme – hledáme obecnější principy řešení, které se projevují i v našem řešení.

Překonání tradičního pohledu na jevy – „provozní slepota" – neschopnost podívat se na problém jinak, pomáhají v tom otázka typu „Jaký další vztah má …" „Jak jinak bychom ještě mohli chápat, vysvětlit …?"

Divoké nápady – využití extrémních, velmi netradičních, neobvyklých návrhů a jejich vyhledávání.

Spojování různorodých prvků – spojení obvyklých prvků neobvyklým způsobem, použití modelu v jiném kontextu, využití nedostatku pozitivním zužitkováním.

Analogie – využití zkušeností z řešení podobného případu.

Hlasitá řeč – ujasnění obtížných momentů problému hlasitou řečí.

Řešení rozporů – společné řešení formou diskuse, společné hledání řešení, nabízení protichůdných řešení, obhajování argumentů pro a proti dílčím řešením, diskuse napříč několika obory.

Vnější činnosti – přehled konkrétních řešení napíšeme na karty, se kterými můžeme manipulovat po stole, napomáhá přestrukturování pohledu na řešení problému.

Modelování – zobrazení problému pomocí schéma, využití počítačových simulací, umožňující vidět řešení problému zvenku, zevnitř, shora, zespodu, apod.

Bezděčné asociace – vytvoření neobvyklých asociací, které vznikají při přechodu do spánku nebo přímo ve spánku (např. Kékule takto objevil model benzenového jádra).

Uležení problému, odložení jeho řešení – ve stavu únavy je dobré řešení problému pozastavit a vrátit se k němu později.

Klima pro tvoření, vnější podmínky pro příznivý stav řešitele – radost, pocit úspěchu, atmosféra očekávání a nadšení pro věc, zábavnost činnosti, odpočatá mysl i tělo přispívají k dobrému klimatu, které se následně promítá i do tvůrčí činnosti.

6.8 Učení

Učení *zahrnuje všechno* ***získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života****, plní* ***funkci přizpůsobování*** *se organismu k prostředí a jeho změnám.* Jedná se o složitý proces, ve

kterém se uplatňují kognitivní (poznávací) procesy a psychické stavy. *V užším pojetí je učení chápáno jako* ***cílevědomé a systematické získávání vědomostí, dovedností, návyků a forem chování.***

6.8.1 Zákony učení

Pro různé druhy učení platí společné **obecné zákony**, které se v procesu učení uplatňují. Pro snadnější zapamatování si je můžeme nazvat jako zákon opakování, zákon zpětné vazby a zákon motivace.

Zákon opakování vyjadřuje skutečnost, že v procesu učení se opakované výkony jedince přibližují k cílové podobě výkonu, tj. že opakováním se průběžný výsledek zdokonaluje. Aby bylo **opakování efektivní**, mělo by být:

- **rozmanité** = opakování stejné látky různým způsobem (výtahy, tabulky, praktické využití, příklady, hledání souvislostí s jinými předměty, diskuse…)
- **systematické** = při učení se rozsáhlé látky využít tzv. *kombinovanou metodu*, tj. 1. fáze orientační (celkové seznámení), 2. rozdělení na dílčí celky, 3. celkové souhrnné opakování (pochopení souvislostí); overlearning (přeučení) je opakováním už dokonale zvládnuté látky, během něhož dochází k dalšímu zpevnění spojů;
- **aktivní, se zapojením nejvyšších psychických funkcí** = nalézání řešení, hlavní myšlenky obsahu, objevování struktury látky…
- **časově koncentrované** (pokud se jedná o jednodušší látku), **distribuované** (učení rozložené během delšího časového úseku u rozsáhlejšího a složitějšího materiálu – závisí ale na povaze látky i vlastnostech učícího se jedince! První opakování je nejvhodnější po kratším intervalu (ještě tentýž den), druhé může být později.

Zákon zpětné vazby hovoří o tom, že zdokonalování výkonu v průběhu učení je určováno regulačními a autoregulačními procesy (v praxi jde o kontrolu a sebekontrolu při učení, využití znalosti výsledků v učení, uvědomělé učení, kdy proces učení analyzujeme, zjišťování a rozbor chyb, umění učit se, sebepoznání a sebevýchovu aj.). Zpětná vazba o průběhu a výsledku učení má usměrňovací funkci. Nemá přinášet jen informace o správnosti a nesprávnosti výsledku učení, ale umožňovat průběžnou kontrolu procesu učení, jen taková zpětná informace umožňuje provést různé korekce v průběhu učení a ne až po jeho „ukončení“.

Zákon motivace říká, že efektivita učení závisí na vnitřní a vnější motivaci žáka, ale také na podmínkách, za nichž učení probíhá. Musíme zde brát v úvahu vývojové a individuální zvláštnosti žáka, jeho minulou zkušenost, novost situace, předmětu nebo činnosti – využití přirozené zvídavosti založené na orientačně pátracím reflexu (takovou situací může být vstup dítěte do školy, na vyšší stupeň, začátek výuky nějakého předmětu, nová učebnice nebo pomůcka, zvídavost bývá upoutána názorným prezentováním učiva, slovním vyjádřením rozporu, problému, odlišnosti od žákovy dosavadní zkušenosti, od jeho očekávání. Zároveň má nalézat něco známého, pochopitelného. Úplná novost má za následek strach z nezvládnutí), žákova činnost a uspokojení z ní, touhu po seberealizaci v dané oblasti, souvislost předmětu (činnosti) s životními perspektivami, aspirační úroveň, zájmy (vývoj vztahu k povolání), sociální momenty: pozitivní sociální hodnocení předmětu a činnosti, sociální hodnocení žákova úspěchu v učebních činnostech, společná činnost, soutěžení. Motivace se snáze formuje, když má mladý člověk před očima živý model – může působit až identifikace. Prohlašování žáků, že jim nezáleží na pochvale, není třeba brát vážně, obvykle jde o touhu po zdůraznění samostatnosti nebo zakrývání neúspěchu (kyselé hrozny) spíš než lhostejnost k sociálnímu hodnocení.

Motivaci dále ovlivňuje:

- potřeba znalosti výsledků výkonů v učení;
- stanovení cílů;
- přiměřenost obtížnosti učební látky (příliš snadné úkoly → nuda, příliš těžké → frustrace);
- tendence dokončit úkol;
- systém odměn a trestů;
- úspěch v činnosti – dobrý výsledek odměnou, zpevněním, potvrzení naplnění úsilí o získání dovednosti;
- poměr úspěch-neúspěch (dílčí neúspěch může způsobit mobilizaci sil).

Zákonité vztahy formování motivace k učení jsou (Pražáková, 2004): **názornost, problémové vyučování, spojení školy s praxí, příklad učitele, důraz na kolektiv a jeho příznivou emoční atmosféru.**

Na motivaci působí **rušivě**: nasycení, opakované neúspěchy, nedostatky v osobních vztazích a emoční atmosféře, v metodě vyučování a ve způsobu výchovy.

6.8.2 Druhy učení

Druhy učení jsou způsoby, jimiž si osvojujeme nové poznatky, postoje, chování. Mezi základní patří:

- **podmiňování/ vyhasínání** – vytváření podmíněných reflexů; na základě předchozí zkušenosti dojde k vytvoření spojení mezi určitým podnětem a akcí, která spolu s ním nebo v jeho důsledku nastává
- **učení pomocí odměn a trestů –** základem je využití podmíněného zpevnění žádoucí reakce dítěte a trestání nežádoucí reakce, (viz kapitola věnovaná behaviorismu)
- **sociální učení (učení nápodobou, zástupné učení)** – na podkladě pozorování druhých jedinců a jejich bezprostřední napodobování, učení prostřednictvím pozorování reakcí na chování někoho jiného, (viz kapitola sociální psychologie)
- **senzomotorické učení**
- **vědomostní učení (verbální a pojmové)**
- **problémové učení**
- **programované učení**

6.8.2.1 Senzomotorické učení

Senzomotorické učení je druh učení, kterým získáváme předpoklady k vykonávání činností náročných na vnímání, pohyby a vzájemné spojení vjemů s pohyby. Mezi tyto činnosti patří fyzická práce, dětská hra, hra na nástroj ad. motorické činnosti. Mezi stěžejní vlastnosti senzomotirckých činností patří kvalita a rychlost zpracování motorického pohybu a dále zlepšení metody vykonávání pohybu a snížení únavy při realizaci pohybu. Senzomotorické učení probíhá ve dvou stadiích: 1) seznámení se s činností a 2) procvičování činnosti. Během první fáze žák sleduje a poté napodobuje ukázku učitele, hledá způsoby, jak pohyb nejlépe napodobit. Ve druhé fázi jde o opakované vykonávání činnosti s cílem zlepšení kvality a rychlosti pohybu. V této fázi je podstatným faktorem kontrola či sebekontrola při hodnocení výsledku pohybu. Čáp (1997) doporučuje sestavení křivky učení k záznamu počtu opakování a rychlosti výsledného pohybu. V těchto křivkách se občas objevují tzv. fáze plató, což jsou zastavení, stagnace v úsilí o zlepšení vykonávání pohybu. Příčinou zastavení v postupu může být nízká motivace učícího se, výskyt rušivých vlivů jako je nemoc, únava, nedostatečné sportovní vybavení, zhoršené tréninkové podmínky ad. Při odstranění rušivých vlivů může opět dojít ke zlepšení výkonu.

Z hlediska procesního probíhá senzomotorické učení v následujících fázích:

1. Pohyby se stávají přesné a úsporné (fáze velkého množství chyb a malé kvality pohybu)
2. Ustálení, standardizace pohybů (cvikem získaná stejnosměrnost, šablonovitost pohybu)
3. Spojení jednotlivých pohybů v plynulé celky
4. Rytmus činnosti (získaný cvikem při cyklicky opakovaných pohybech)
5. Zdokonalení vnímání (v krátkém čase přijmeme větší množství informací z různých receptorů, časem šetříme kapacitu vědomé pozornosti pro vykonávání pohybu na další vjemy z odlišných receptorů)
6. Změny v úloze jednotlivých druhů vnímání (eliminace zrakové kontroly, převedení na hmatovou kontrolu)
7. Zdokonalení senzomotorické koordinace v rychlosti pohybu dle zpětné vazby
8. Koordinace vnitřních orgán s pohyby (soulad dýchání, postoje těla ad. s vykonáváním pohybu)
9. Automatizace pohybů a úkonů
10. Překonání interference dílčích úkolů (např. při nácviku psaní písmen zpočátku dítě přetahuje linky, má křečovitý úchop, tyto rušivé prvky cvikem mizí)
11. Přizpůsobení pohybů proměnlivým podmínkám prostředí

Při senzomotorickém učení je nutné přísně zvážit, o jaký typ pohybu se jedná. U činností složitých, obtížných, pro žáka zcela nových, je účelné užít uvědomělého postupu, spojeného s pravidelnou zpětnou vazbou o výsledku kvality a rychlosti vykonávaného pohybu. Naopak u pohybů, jež má jedinec již dobře osvojené z minulosti, nebo jsou relativně jednoduché, může vědomá kontrola a analýza výsledného pohybu proces učení výrazně rušit.

Důležitou otázkou při senzomotorickém učení je poměr mezi pedagogickým vedením a samostatnou činností žáka. Obě extrémní stanoviska (Čáp, 1997) vedou k nepříznivým výsledkům. Zpočátku nácviku pohybů je větší aktivita nesena učitelem (ukazuje, jak se pohyb provádí, později žáka navádí pomocí instrukcí k vykonávání pohybů). Po osvojení základního schema pohybu je větší aktivita nesena žákem, který pravidelným cvičením zpřesňuje a zrychluje vykonávaný pohyb. V otázce preference kvality a rychlosti pohybu je primárním cílem kvalita pohybu, tedy zpětná vazba učitele se musí v první fázi nácviku vždy vztahovat ke kvalitě vykonávaného pohybu.

Z výzkumných zjištění vyplývá zásadní fakt o nevhodnosti aplikace šablonovitého, bezmyšlenkovitého postupu při osvojování motorických dovedností žáků. I u triviálních pohybů je nutná jistá míra uvědomělé kontroly ze strany učitele. Při vstupní diagnostice úrovně senzomotorických dovedností žáků je třeba výkon žáka opakovaně prověřit, čímž se může

zmenšit vliv lability, úzkostnosti, trémy či handicapu žáka. Mezi hlavní rušivé faktory, jež zásadně ovlivňují výslednou senzomotorickou činnost jedince, patří: fyzický stav jedince, míra emočního rozrušení, únava, nemoc, dlouhá přestávka v režimu tréninků, rušivé podněty v prostředí, kde se činnost vykonává (zvonící telefon, blikající světla, rušný hovor na chodbě, hluk v průmyslovém provozu ad.). Činnost velmi dobře osvojená a dlouhodobé opakovaná se porušuje méně než činnost, jejíž osvojení je v počátcích. Rušivě rovněž působí i velký přírůstek počtu chyb ve vykonávání činnosti, jež často vede k vytvoření hrubé chyby.

6.8.2.2 Vědomostní učení (verbální a pojmové učení)

Vědomosti zahrnují názorné představy, tak nenázorné pojmy. Je to široká oblast vědomostí, zahrnující běžnou zkušenost lidí i výsledky vědeckého výzkumu, jež se jako obsah učiva žákům předkládá. S rozšiřováním obsahu vědeckých poznatků stoupá i nárok na objem osvojeného učiva u žáků. Častým problémem dnešních učitelů je snaha po nalezení efektivní metody učení, vedoucí k osvojení velkého množství informací v relativně krátkém čase daném rozsahem pozornosti a přirozeným zájmem o problém u žáků.

Vědomostní učení není jen záležitostí paměťového procesu, ale zahrnuje i další kognitivní funkce jako je vnímání, myšlení, představivost, a zejména motivaci žáka.

Vztah mezi množstvím učiva a počtem opakování zkoumal na přelomu 19. a 20. století Herman Ebbinghaus (1850 – 1909). Pro zapamatování sedmi bezesmyslných slabik bylo potřeba jednoho opakování, zatímco pro 12 bezesmyslných slabik bylo třeba 16 opakování k úplné reprodukci, u 24 bezesmyslných slabik již bylo třeba 44 opakování. Z uvedených hodnot vyplývá podstatný závěr: k osvojení většího rozsahu položek potřebujeme daleko více času než k osvojení menšího rozsahu položek. Při učení je tedy dobré kombinovat metodu učení po částech a vcelku. Čáp (1997) doporučuje postupovat takto:

- seznámit se s textem povrchním pročtením, rozčleněním jej na menší tematické celky
- osvojení jednotlivých tematických celků po částech (nejdéle zůstáváme u těch nejobtížnějších)
- spojování tematických celků dohromady

Výzkum učení smysluprostých a smysluplných slabik poukázal na jasný fakt: k osvojení smysluplné látky stačí menší počet opakování než k osvojení stejného rozsahu bezesmyslné látky. Užíváme – li k učení logického myšlení, chápeme obsah učiva, což přispívá o k vlastnímu osvojení vědomostí, pak je pravděpodobnost uchování informace velmi vysoká.

Logické zapamatování, učení s pochopením je časově úspornější a má trvalejší výsledky. Tento závěr dokumentuje následující tabulka.

Způsob učení	Rozsah vybavené látky v procentech		
	Ihned po osvojení	Po 1 dni	Po 4 týdnech
Učení s pochopením	69	69	58
Učení bez pochopení	32	23	8

TAB. Č. 4 - VZTAH MEZI ZPŮSOBEM UČENÍ A ROZSAHEM VYBAVENÉ LÁTKY V ČASE (SKEMP, 1971; PŘEVZATO Z ČÁP, 1997, STR. 209)

V otázce využití záměrné či bezděčné pozornosti je vhodné využívat zdrojů bezděčné pozornosti, která je spojena s vnitřní motivací žáka (zajímavost předmětu zkoumání, funkční libost při zacházení s předmětem apod.), který si při řešení zajímavé či zajímavě podané úlohy zapamatuje spontánně více poznatků, než když mu uložíme úlohu k zapamatování.

H. Pierón (1881 – 1964) ukládal pokusným osobám bezesmyslné tvary k zapamatování. Ukázalo se, že zkoumané osoby předložený materiál rozmanitým způsobem prozkoumávají a používají přitom myšlenkové operace jako je analýza, syntéza, abstrakce, konkretizace. Jinými slovy uvažují, čemu se obrazec nejvíce podobá, čím se liší od známého obrazce, rozkládají jej na části a ty porovnávají se známými tvary obrazců. Osvojování vědomostí je tedy proces, který se realizuje díky všem kognitivním funkcím. Užití těchto funkcí je doménou učitele, který ukazuje způsob zacházení s obsahem učiva, díky způsobu, jakým učitel poznatky podává, si žák osvojuje i způsob uvažování o daných informacích a trénuje tím i dílčí kognitivní procesy. Učitel je pro žáky „modelem přemýšlející osoby“ (Čáp, 1997).

K tréninku procesu zobecnění používáme vhodných příkladů a cvičení. Podstatnou úlohu ve verbálním učení hraje názorný materiál, který napomáhá formování představ, zvyšuje motivaci k učení tím, že působí pozitivně na city a pozornost žáků, a napomáhá pochopení podstatných znaků a vztahů. Metodický postup se zakládá na spojení názornosti se slovním výkladem – učitel žáka vede slovem, upozorňuje ho na důležité znaky, učí jej pozorovat soustavně, zaměřovat se na podstatné znaky objektu, s využitím vědomostí o něm. Názorné poznání je tak spjato s myšlením a řečí.

Při osvojování pojmů je podstatné u žáka docílit pochopení vztahů mezi jevy. Od začátku školní docházky je nutné, aby žáci byli trénováni v seznamování se se vztahy různého druhu pomocí otázek typu: „ Kam patří..?“, „ K čemu se používá…?“, „Podle jakého pravidla jsou

obrázky roztříděné?“ apod. Znalost vztahů je základem pro osvojení zákonů a principů. Dokáže – li žák vysvětlit vztahy mezi objekty, dokáže vysvětlit pojem a následně i zákon či princip. Vždy se držíme pravidla postupu od konkrétního k abstraktnímu, vždy důsledně trváme na osvojení pouze jednoho pojmu, než přejdeme k vysvětlování pojmu dalšího.

Zapomínání se projevuje kvantitativním i kvalitativním úbytkem původně nabytých vědomostí. Je to proces fyziologicky přirozený, jímž se kognitivní systém brání před zahlcením. Četné výzkumy zdokumentovaly proces paměťového úbytku vědomostí, všechny se shodují v tom, že nejvíce zapomínáme krátce po osvojení, tj. v prvních hodinách a dnech. Zvláštní paradox, nazývaný jako reminiscence, označuje jev, kdy si pokusné osoby dovedly vybavit po čase větší procento obsahu učiva než bezprostředně po jejím osvojení. Ihned po osvojení vzniká u člověka fyziologicky útlum, takže je jeho možnost vybavení formace značně zhoršena. „Uležením“ učiva dochází ke konsolidaci a lepšímu vybavení. Při zapomínání však nejde jen o kvantitativní úbytek množství informací, ale dochází i ke kvalitativním změnám naučených vědomostí:

- schematizace a připodobnění názorných představ dobře známým předmětům
- návrat k předvědeckému pojmu, pojmu laickému, osvojenému na nižší vývojové úrovni
- porušení diferenciace mezi podobnými představami a pojmy, jejich vzájemné zaměňování a kontaminování
- porušení soustavy struktury vědomostí.

Proces zapomínání je tak ovlivněn řadou faktorů, mezi něž patří: druh učiva (bezesmyslné/ smysluplné učivo, učivo konkrétní/abstraktní), metoda vyučování (učivo s názornou složkou při výkladu a bez názorné složky, memorování/ učení s použitím logického myšlení), motivace a její vnější podmínky (použití vnitřní/ vnější motivace), žákův stav (rušivé afekty, únava, fyzická nemoc), způsob opakování učiva (rozmanité opakování, opakování koncentrované/ rozložené v čase, pasivní – pročítání textu/ aktivní – psaní dílčích poznámek, vysvětlování látky nahlas, doplňování kontrolního testu ad. .

Poslední, třetí fází paměťového procesu, jímž vlastně kontrolujeme množství a kvalitu zapamatovaného, je **vybavování, reprodukce**.

6.8.2.3 Problémové učení

Snahou učitele při aplikování problémového učení je vtáhnout žáka do situace přímého řešení problému. Vzbuzuje se tím žákova vnitřní motivace, pozornost, aktivita, samostatnost,

zvídavost. Druhotným produktem tohoto učení je posílení logického myšlení, paměťového uchování informací spojených s řešením problému, osvojení informací a trénink všech kognitivních funkcí. Řešení problémových úloh se dá realizovat:

- S celou třídou (učitel řídí diskusi, zdůrazňuje správné kroky v řešení problému, doplňuje potřebné informace tam, kde chybí)
- V menší skupině žáků (možnost hovořit o problému nahlas, komunikovat ve skupině, spolupracovat ve skupině, učí se od sebe navzájem)
- Individuálně (existuje forma školní i forma domácí přípravy, učitel zadává řešení ve škole, v pravidelných časových odstupech kontroluje pokro k žáka v řešení úlohy či dává k dispozici důležité informace k řešení problému).

Problémové učení je náročné na čas a nelze jej v podmínkách běžného vzdělávání realizovat v každém předmětu. Vhodnou metodou učení se však stává u předmětů, jež mají úzké spojení s praxí (předměty odborného výcviku) nebo do průmyslové praxe či služeb výrazně zasahují.

6.8.2.4 Programované učení

Za vznik programovaného učení je označován rok 1954, kdy na vědecké konferenci v Pittsburgu vystoupil profesor psychologie Harwardské univerzity B. F. Skinner (1904 -1990) se zajímavou přednáškou na téma *Věda o učení a umění učit se*. Demostroval na ni koncepci programovaného učení na základě operantního podmiňování, při němž se zejména uplatňuje zpětná vazba a kontrola učení je přenesena na žáka. Při tomto učení dochází k pozitivnímu zpevnění a postupné aproximaci vzhledem k učebnímu cíli.

Programované učení je typ učení, při němž se používá předem naplánovaný, psychologicky zdůvodněný sled učebních činností a dílčích aktivit, navozovaný přesně vymezenými podmínkami a prostředky, které jej řídí a kontrolují (Kulič, Tollingerová, Knězů, 1966). Jde o metodu, kterou lze optimálně řídit osvojování vědomostí, dovedností a návyků učících se osob přiměřenými dávkami učiva s použitím průběžné zpětné vazby a s respektováním jejich individuálních zvláštností i bez přímého působení učitele. Činnost vyučovacího systému, vycházející z přesně definovaných cílů, vstupní diagnostiky žáka, vhodně uspořádaných podmínek učení, důkladné znalosti procesu učení, učiva a žákových odpovědí, zabudovává všechny komponenty do programu řídícího žákovo učení. Nositelem programu může být i programovaná učebnice, vyučovací stroj, počítač, trenažér, simulátor, interaktivní video, webové stránky, ad. Programované vyučování může být individuální nebo skupinové, může probíhat v nebo bez přítomnosti učitele.

Programované učení má následující základní principy (cit. dle Pelikán, 1998):

princip malých kroků:

podstata principu malých kroků spočívá v tom, že každá oblast učiva určená k osvojení je pečlivě vymezena a rozčleněna na malé elementární operace, kroky (frames), které navzájem na sebe navazují. Podle Skinnera byly tyto kroky přiměřené jen tehdy, jestliže množství chyb při hodnocení nepřekročilo hranici pěti procent. Z uvedeného plyne, že kroky ve Skinnerových programech byly opravdu velmi malé, postup studenta byl kontrolovaný po každém kroku a byla pak možná realizace samoučení.

princip aktivní odpovědi:

tento princip vychází z poznatků, že student, pokud není během učení aktivizován, stává se pasivním příjemcem informací a efektivita vyučovacího procesu klesá. Princip aktivní odpovědi je založen na skutečnosti, že studentovi se učivo předkládá jako otázka nebo problémová situace. Od studenta se vyžaduje odpověď, nejčastěji v písemné formě a tedy i měřitelná. Skinner považoval učení podle tohoto principu za efektivní, je-li 95 % odpovědí správných.

princip zpevnění:

podle této zásady probíhá proces učení nejefektivněji tehdy, je-li student seznamován po každém kroku s výsledkem své odpovědi. Znamená to, že probíraná látka byla správně pochopena a v paměti je vědomě fixována. Učiní-li student chybu, je na ni okamžitě upozorněn, vrací se k dané problematice, soustřeďuje se jeho pozornost a uvědomuje si chybné rozhodnutí, znovu analyzuje daný problém a ztotožňuje se se správnou odpovědí. Má-li znalost výsledku plnit funkci odměny, je třeba zajistit, aby studentovy odpovědi byly převážně správné. Efektivita této zásady spočívá v četných a plynulých informacích o výsledku provázených pocitem úspěchu.

princip vlastního tempa (samostatného postupu):

Dodržování této zásady znamená, že student si volí při programovaném učení vlastní tempo. Postupuje od jedné dílčí operace k následující, aby mohl na všechny otázky reagovat správně. Neučí se podle tempa někoho jiného, na němž je závislý. To znamená, že se nemusí učit rychleji, nežli to připouští jeho mentální úroveň, a je tak respektována zásada individuálního přístupu. V konvenční výuce mohou být zdatní studenti zdržováni pomalým tempem a naopak slabší mohou být zneklidňováni tempem rychlým. Tento princip je především vhodný pro samostudium.

Principy korespondují se zákony učení (Thorndikovy zákony – pohotovosti, cviku, novosti, dobrého účinku), principy a postuláty C. L. Hulla (1884 – 1952) - reakce jsou tím silnější, čím

častěji jsou posilovány (frekvence), čím bezprostředněji následuje posílení za chováním (odklad posílení), čím větší je množství posílení (kvantita) a čím atraktivnější a příjemnější je odměna (kvalita – podporující operantní chování). Didaktický program je (dle Skinnera) didakticky uspořádaná, na příslušném nosiči fixovaná posloupnost jednotek učiva zajišťující dosažení výukových cílů plynulým tokem interakcí mezi vyučovacím systémem a adresátem. Vyučovací program je systém řízení učení a organizace jeho podmínek, který je s to navodit poměrně dobře definovaný reprodukovatelný sled elementárních aktů učení, zaměřených na dosažení vymezeného cíle. Má funkci expoziční, simulační, repetiční, examinační a diagnostickou.

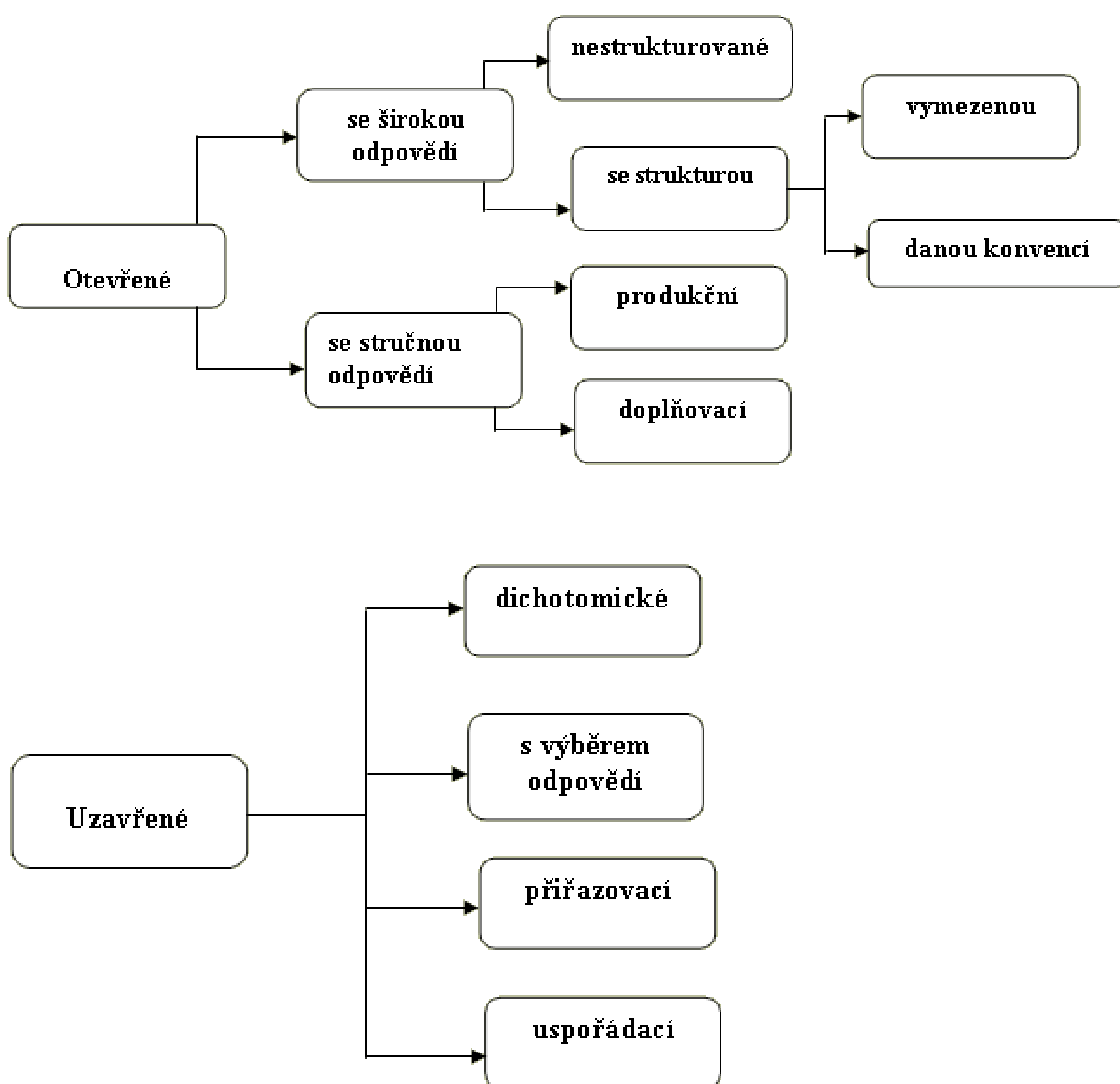


SCHÉMA Č. 3 – SYSTÉM OTEVŘENÝCH A UZAVŘENÝCH ÚLOH DIDAKTICKÉHO PROGRAMU

K výhodám programového učení patří 1) relativně rychlý pokrok v získávání znalostí i u slabších žáků, což u problémových žáků pozitivně ovlivňuje formování výkonové motivace orientované na získání úspěchu, 2) posílení samostatnosti žáka při vyučování, posílení pocitu odpovědnosti za výsledek učení, 3) učebnice umožňuje přizpůsobení individuálnímu tempu práce studenta, případně individuálním rozdílům vstupních znalostí žáků. Z obecných přínosů programovaného učení je na prvním místě důležité zmínit propracovanost didaktických postupů, analýz cílů výuky do klasického systému vzdělávání. Nevýhody programovaného učení spatřuje Čáp (1997) v tom, že malé kroky v případě obsahu učiva mohou zmenšovat příležitost k tomu, aby se žáci učili řešit úlohy komplexnějšího a složitějšího učiva. V oblasti výkonové motivace zažívá žák zpočátku sycení dílčími úspěchy, následně pod vlivem nasycení však jejich motivační vliv slábne. Dlouhodobé využívání programovaného učení může svádět k pasivitě žáka a k nedostatku koncepčnosti v chápání souvislostí mezi teoretickým obsahem učiva a praxí. V případě používání programovaného učení je třeba zvážit ve kterých předmětech a tématech je jeho použití přiměřené, a s kterým dalším druhem učiva je vhodné je kombinovat.

Pomocí výpočetní techniky lze i v dnešní době využít výhody programované výuky, a to v podobě výukových programů, výukových PC her, E-learningu, elektronických učebnic ad. Doporučeným způsobem práce při výuce je úvodní vysvětlení látky probírané v určité kapitole a poté přechod na výukový program. Výukové programy jsou sestaveny tak, aby procházely látku ve stejné posloupnosti informací, jaká je použita v odpovídající kapitole. Díky tomuto přístupu je eliminována skutečnost, že při prvních krocích programu nemá student ještě žádné (nebo jen minimální) vstupní znalosti. Je totiž možné předpokládat, že po vysvětlení (pečlivém prostudování) kapitoly již student látku z určité části zvládl a výukový program mu pak slouží jako vhodný prostředek pro ověření si svých znalostí, popř. zjištění svých neznalostí s možností jejich okamžitého doplnění (Pelikán, 1998).

6.9 Kontrolní otázky

1) Definujte základní kognitivní procesy a stavy, jejich vlastnosti. Uveďte teorie, které je vysvětlují.
2) Definujte proces učení, uveďte specifika jednotlivých druhů učení.
3) Vysvětlete, za jakých optimálních podmínek dochází k nejefektivnějšímu učení?
4) Jaké druhy učení jsou součástí výuky učení technických oborů? Uveďte příklady z praxe.

7 Poradenský přístup k problémovým žákům

Cíle kapitoly: Studenti vyjmenují faktory ovlivňující neprospěch žáka, uvedou základní stanoviska optimálního psychologického přístupu k řešení studijní neúspěšnosti žáků. Vysvětlí termíny: specifická porucha učení, porucha pozornosti, snížené nadání, deprivace. Na příkladech z praxe vysvětlí rizika dlouhodobé deprivace žáků v projevech sociálně patologických jevů. Osvojení poradenského vhledu do problematiky dlouhodobě neúspěšných žáků napomáhá budoucímu učiteli orientovat se v případech jednotlivých žáků, je určitou vstupní výbavou pro efektivní řešení výchovných potíží v rámci možností manipulace s třídním klimatem.

Cílem psychologického poradenského přístupu je řešení výchovně – vzdělávacích potíží žáků. Jedná se o okruh problémů, vyplývajících z příčin na straně **žáka**, **učitele**, **rodiny** či **školy** jako instituce. Příčiny mohou působit společně a vytvářet celý komplex zátěžového prostředí.

Na straně **rodiny** jde o socioprofesní zařazení rodičů, bytová situace, dojíždění, sociokulturní úroveň rodiny, rodinné klima, vztah rodiny ke vzdělání, typ rodinné výchovy, výchovné postoje rodičů, převládající způsoby chování rodiče, jeho řešení problémů a komunikační postupy a styly (pasivní, agresivní, asertivní), sourozenci, výchovné podmínky (týrání, zanedbanost, psychická deprivace)

Na straně **školy** jde o nedostatky ve výchovně vzdělávacím procesu, didaktické chyby učitele, netaktní chyby učitele, zanedbávání výchovné složky, záporný vztah učitele k žákovi, nevhodný postoj učitele; kolektiv třídy (role, třídní klima)

U **žáka** jde zejména o **intrapsychické příčiny školní neúspěšnosti** (poruchy duševního vývoje - intelekt, specifické poruchy učení, aspirační úroveň, motivace, vůle, postoje, osobnostní rysy, emocionální rysy, malá frustrační tolerance, narušená sociabilita, narušené vztahy s učitelem, věkové a pohlavní zvláštnosti) a **biologicko psychologické příčiny školní neúspěšnosti** (poruchy tělesného vývoje a zdravotní obtíže (komplex méněcennosti), neuropsychická nezralost pro školu (následky školní nezralosti), pohybový neklid, smyslové vady, nevyhraněná lateralita, rekonvalescence, zdravotní stav dítěte, emoční poruchy (autismus), neurózy)

Na straně **učitele** jde o nedostatečný výklad, nevhodný výchovný přístup, špatný didaktický postup ve výuce, chyby v hodnocení žáka, vyplývající z chyb v percepce žáka, negativní osobnostní vlastnosti učitele (např. cholerismus, výrazná autoritativnost či naopak nedostatek autority apod.)

7.1 Školní neúspěšnost

Neúspěšný žák *je takový žák, který z jednoho nebo více předmětů nedosahuje výsledků předepsaných osnovou, a to buď soustavně nebo občas.* Hlavním úkolem školní poradenské psychologie je **porozumět** podstatě školákových potíží, a navrhnout taková **opatření**, která vedou k **řešení potíží a podpoří tak jeho rozvoj**. Učitel může zásadním způsobem přispět k úpravě situace žáka tím, že rozpozná žákův problém, upozorní na něj, posléze reaguje psychologicky adekvátním způsobem odrážejícím se v přiléhavém výchovném stylu vůči žákovi. Např. zvolí alternativní způsob zkoušení, odlišný výchovný přístup, odlišný výukový přístup, spolupracuje s rodičem na nácviku dílčích kompetencí dítěte. Učitel taktéž oslovuje žáky svými postoji, názory. V diskusích se žáky, v práci s celou třídou hraje významnou roli jako činitel mající možnost zasáhnout do skupinové dynamiky třídy a zamezit projevům šikany v iniciální fázi.

„Problémový žák"

„Nálepku" problémového žáka dává dítěti učitel. Každý učitel je zvyklý dítě hodnotit a zkušeností si utváří určitý systém, jak hodnotit chování dítěte. Často se v něm opírá o své dojmy, povrchní hodnocení vnějších charakteristik dítěte (viz chyby v sociální percepci). Učitelé častěji odsuzují mladší sourozence problémových starších sourozenců nebo jsou v hodnocení přísnější vůči chlapcům oproti dívkám. Učitel v hodnocení vychází ze srovnání s běžnou normou, opírá se o subjektivní zkušenost s žákem, kdy jeho práce s žákem pro něj není uspokojivá, nedosahuje u žáků takového úspěchu jako u jiných. Tyto reakce vedou učitele k tomu, že dítě označí jako problémového žáka. Je však třeba zdůraznit, že veškeré projevy dítěte jsou relativní vzhledem ke skupině, v níž se dítě nachází a někdy i vzhledem k celé normě populace. Dítě, které získalo určitou nálepku, pak často reaguje způsobem, řídícím se pravidlem o naplnění očekávání („sebenaplňující efekt"). Chová se jako „problémové dítě". Učitel reaguje na dítě tak, že v žákovi spíše posiluje negativní reakce, čímž oslovuje jeho obranné mechanismy (agresivní reakce – fyzické násilí na sobě či spolužácích, vulgarismy na stranu žáků, obranné reakce, útěk ze školy, zanedbávání docházky, zanedbávání školních povinností ad.). Jak uvádí Vágnerová (2005), učitel bude pozitivním faktorem změny dítěte tehdy, když změní svůj náhled na porozumění příčinám potíží dítěte a změní svůj přístup k dítěti. Zklidnění situace ve třídě, zážitek přijetí dítěte jsou cennými růstovými zdroji, které si dítě nese jako cennou zkušenost do dalšího života.

Hrabal (1989; cit. dle Vágnerová, 2005) rozlišuje následující okruhy potíží žáků:

1) **Problémy v oblasti práce a výkonu** (stabilně horší prospěch, zdroje potíží se vztahují ke sníženému nadání dítěte, poruchám pozornosti, specifickým vývojovým poruchám typu dys, problematice negativní výkonové motivace žáka)
2) **Problémy v oblasti chování** (nedostatek v sebeovládání dítěte, nezvnitřněné sociální normy dítěte, vulgarismus, agresivní projevy ad. Zde je nutné odlišovat obranné reakce dítěte a reakce dané např. hyperaktivitou dítěte u ADHD)
3) **Problémy v sociálním zařazení dítěte** (potíže s adaptací dítěte, děti odmítané, neoblíbené bývají ve školním prostřed úzkostné, což se promítá i ve snížení jejich schopnosti podávat výkon přiměřený jejich schopnostem)
4) **Problémy spojené se životním stylem dítěte** (závislost na omamných látkách, poruchy příjmu potravy)
5) **Problémy dítěte v sebehodnocení a citovém prožívání** (děti úzkostné, děti deprivované, s narušeným citovým vývojem v důsledku zanedbávající či týrající výchovy v rodině, bývají pro učitele nesrozumitelné, vzbuzují soucit či hněv v důsledku neporozumění jeho citovému světu), v dalším textu se jim věnovat nebudeme, nespadají do kompetence učitelovy intervence

Učitel může využít k diagnostice žáka určitých **zdrojů, které mu poskytnou důležité informace o žákovi,** jsou to zejména **pozorování chování** (chování zrcadlí vztah k sobě, k učiteli, k ostatním žákům a k práci), **zevnějšek** (úprava, ošacení, vůně), **rozhovor** (ze způsobu vyjadřování, obsahu řečeného lze usuzovat na kvality myšlení, postoje, hodnoty, zájmy), **průběžné výsledky činnosti** (zkoušení, výrobky, sešity, kresby, psaní domácích úkolů), **rodiče žáka** (setkání během třídních schůzek), **jiní učitelé** (pozor na subjektivizující pohled), **reakce spolužáků** (napovídají mnohé o postavení v kolektivu).

Systém školní poradenské péče

Na našich školách existuje propracovaný systém poradenské péče o děti, jehož součástí jsou na přímo na školách pozice **výchovných poradců, pracovníků prevence drogových závislostí a školních psychologů**. Do systému poradenské péče spadají specializovaná poradenská zařízení jako jsou **Pedagogicko – psychologické poradny, Speciálně pedagogická centra či Střediska výchovné péče**.

7.2 Problémy v oblasti práce a výkonu

7.2.1 Problematika žáků s nízkým a vysokým nadáním

Inteligence se dotýká školní úspěšnosti zejména v přístupu k řešení problémů a úloh, ve schopnosti porozumění vlastnímu myšlení a znalosti strategií ke zvládání problémů, v oblasti učení jakožto zdrojů pro efektivní zvládání problémů a v oblasti komplexní adaptace na prostředí školy (aplikace pravidel, porozumění učiteli a spolužákům).

Úroveň inteligence diagnostikujeme pomocí testů inteligence. Pro rozložení inteligence je typické, že 85% populace tvoří pásmo inteligenční normy, zbývajících 15% tvoří žáci, zařaditelní do pásma supernormy či subnormy. Výsledek inteligenčního testu určuje pozici jedince z hlediska nadání v rámci celé populace. Při posuzování výsledku testů IQ je také nutné přihlížet k typu testu, kterým dítě prošlo. Jednotlivé testy se mohou zaměřovat na různé kompetence. Rovněž aktuální nastavení dítěte může mírně zkreslit výkon dítěte v testu.

Predikční schopnost inteligence vzhledem ke školní výkonnosti je relativně uspokojivá, vyjadřuje ji korelační koeficient 0,5 – 0,7 (budoucí úroveň školního výkonu můžeme odhadnout na 50 - 70%). Rozumové schopnosti se nevyvíjí zcela rovnoměrně, vývoj zde probíhá ve skocích. Stabilita úrovně výkonu v testech se objevuje okolo 10 – 11 let věku dítěte, proto informace o intelektové úrovni dítěte jsou mnohem spolehlivější z tohoto období než období předcházejících.

Ve struktuře nadání nacházíme podstatné rozdíly mezi chlapci a dívkami. Chlapci podávají v průměru lepší výkon v neverbálních úlohách, při nichž používají prostorových schopností obecně logického myšlení. Dívky skórují v průměru výše v úlohách verbálního charakteru, která se projevuje lepší úrovní čtení, plynulejšího vyjadřování, širší slovní zásoby, díky tomu mívají lepší studijní průměr v jazykově zaměřených předmětech.

Nízká inteligence žáka je odvislá od biologického potenciálu dítěte či od nestimulujícího výchovného působení rodičů.

Děti s podprůměrnou inteligencí vnímají učivo jako velmi obtížné, náročné, pro jeho zvládnutí se musí velmi snažit, což snižuje jejich motivaci k učení, mění jejich úroveň sebehodnocení a vyvolává různé obranné mechanismy. Tyto děti dávají přednost mechanické práci, memorování. Dávají přednost emocím, nápadným znakům posuzované situace, nedokáží uvažovat o více aspektech daného problému. U těchto jedinců je dominantní uvažování na úrovni konkrétních logických operací, nárok ze strany učitele na zobecnění, využití abstrakce

ignorují, učivo jim přijde nesrozumitelné a nezáživné. Tito žáci jsou permanentně závislí na podpoře učitele, jsou nejisté, často dělají chyby. Jejich přístup v učení je stereotypní, ulpívající na jednom způsobu řešení. Jeví se jako líné, neboť náročným úkolům se vyhýbají, prožívají při učení úzkost a strach. U těchto žáků se projevují známky nezralosti v podobě infantilismu, hravosti, sociální chování odpovídá nižšímu věku. V dospívání se tento ráz chování proměňuje na lhostejnost a odmítavý postoj. Situaci jim komplikuje nezajímavost jejich osobnosti pro druhé spolužáky, což se promítá do jejich nízkého statutu ve třídním kolektivu. Sociální chování těchto žáků vychází ze spontánního projevu a neřídí se běžnými normami ve společnosti. Dítě nemá diferencovanou představu o obsahu určitých sociálních rolí, proto jsou projevy jeho chování navenek velmi odlišné od jeho vrstevníků. Toto platí především u žáků, u nichž je snížené nadání dáno genetickými předpoklady. U žáků pocházejících z méně podnětného prostředí je situace jiná. Tyto děti mají určitou rezervu, kterou ve stimulujícím prostředí mohou využít a poskočit tak ve svých schopnostech, v možnostech využití svého dosud „neosloveného potenciálu". Zde podpůrný učitelský přístup spolu s kombinací zajímavě podaného učiva může znamenat pro žáka téměř „osudovou změnu" v jeho životě. Chápe tuto možnost jako výzvu, kterou může využít. Deprivace žáků z nepodnětného sociálního prostředí vede k tomu, že si žáci neosvojí patřičné pracovní návyky a potřebné zkušenosti.

Řešení z pozice učitele spočívá v **získání objektivního náhledu na situaci žáka, na jeho možnosti studijního potenciálu**. Je třeba **poznat hranici jejich možností** a **ocenit snahu zdůraznit sebemenší pokrok. Cílem u žáků se sníženým nadáním je naučit je lépe využívat svých schopností a zachovat přijatelný vztah ke škole.**

V případě žáků s nadprůměrným nadáním se objevují problémy se začleněním do skupiny. Liší se ve způsobu myšlení, v rychlosti reakcí, zábava uvnitř kolektivu je často nezajímá. Bývají proto neoblíbení. Jejich spolužáci je mohou obdivovat, také jim závidět. Nebývají konformní, jsou samostatnější, nezávislejší, sebejistější. Neradi se podřizují, jsou individualističtí, mívají méně vztahů než druzí. Pokud preferují vztahy, tak vztahy se stejně nadanými žáky nebo s dospělými. Ze strany učitelů bývají tyto děti často hodnoceny jako vyrušující, těžko přizpůsobivé, učitelé často nerozumí jejich reakcím. Výsledek psychologického vyšetření může učiteli pomoci najít adekvátní způsob zacházení s jeho nadáním a vede ke stanovení individuálního vzdělávacího plánu.

7.2.2 Problematika žáků se specifickými vývojovými poruchami chování

Specifické poruchy učení (dále jen SPU) je označením pro skupinu výukových problémů, vznikajících jako důsledek dílčích dysfunkcí, potřebných pro osvojení různých školních dovedností. Příčiny vzniku SPU jsou různorodé. Vědecky zmapovaný je genetický vliv (40% rodičů dětí s SPU má také tuto poruchu). Z exogenních vlivů jsou příčiny neurobiologického původu, jež se týkají vlivů během těhotenství (auotoagresivní chování matky, velká zátěž během těhotenství), příčiny vzniklé během porodu (klešťový porod, porod, jehož následkem došlo k hypoxii plodu ad.), příčiny vzniklé po porodu během raných fází vývoje (vysoké horečky dané infekčními onemocněními, mozková traumata, hypoxie v důsledku dušení ad.). SPU narušují dílčí kognitivní funkce jako je vnímání (sluchové, zrakové), pozornost, paměť, vědomí i myšlení, a nakonec i učení. Specifické poruchy učení členíme dle schopností, které postihují, na:

Dyslexie – porucha čtení

Dysgrafie – porucha psaní

Dysortografie – porucha pravopisu

Dyskalkulie – porucha počítání

Dyspinxie – porucha kresebného projevu

Dysmuzie – porucha hudebního projevu

Dyspraxie – porucha motorické obratnosti

Níže se seznámíme s těmi nejčetnějšími z nich, a to je dyslexie, dysgrafie a dysortografie, a dyskalkulie.

7.2.2.1 Dyslexie

Přestože má dítě přijatelné schopnosti, pochází z výchovně stimulujícího prostředí, je u něj přítomna neschopnost naučit se číst. Základní znakem dyslexie jsou **potíže v dekódování tištěného textu a porozumění čtenému.** Dyslexií trpí 3% českých dětí, chlapci jsou potiženi dyslexií více než dívky (3:1). Porucha zasahuje do iniciální fáze čtenářských dovedností, kdy dítě zaměňuje tvary písmen, což se projevuje v pomalejší rychlosti čtení, častých chybám při čtení a neschopnosti docílit fáze čtení s porozuměním. Děti mají horší známky ze čtení, obecně z českého jazyka, potažmo cizích jazyků. Tento prospěch často ostře kontrastuje se známkami z jiných předmětů. Při dyslexii je zasažena rychlost čtení, dítě dělá větší počet chyb než

obvykle, kvalita chyb má specifický ráz (záměny tvarově podobných písmen, záměny krátkých a dlouhých samohlásek, i ve starším školním věku má tendenci slabikovat), který se projevuje specifickým čtenářským stylem žáka.

7.2.2.2 Dysgrafie a dysortografie

Dysgrafie je porucha grafo-motorického projevu. Projevuje se neschopností správně napodobit tvary písmen, vynecháváním některých jejich detailů, přidáváním jiných, obtížemi ve spojování jednotlivých písmen. Písmo je celkově neupravené, hůře čitelné. Dítě vynakládá značné úsilí, ale výsledek bývá špatný. Dítě nedodržuje formální členění psaného projevu (oddělování slov a vět, používání velkých a malých písmen, diakritiky), nechápe systém uspořádání slov ve větě, logiku jejich řazení, nedokáže správně používat gramatiku daného jazyka.

Dysortografie je porucha pravopisu, jde o neschopnost naučit se gramaticky správně písemně vyjadřovat. Problémy jsou v jazykové přesnosti písemného vyjádření, narušen je převod sluchového kódu do grafomotorického a vizuálního, narušeno je porozumění a aplikace gramatických pravidel, tvarosloví a syntaxe. Děti mají omezenou citlivost pro jazyk, což se projevuje i v jejich mluvené řeči. V konkrétní rovině zaměňování písmen, které se zvukově podobají, problém v psaní dlouhých samohlásek, nepřesné skloňování nebo časování, užívání nesprávných tvarů, formulace vět je těžkopádná, zjednodušená.

Dysgrafie a dysortografie se často vyskytuje společně, v populaci je zastoupena asi 2%, přičemž častěji ji trpí chlapci.

7.2.2.3 Dyskalkulie

Dyskalkulie je vzácnější než předešlé poruchy, vyskytuje se u 0,1% populace. Jedná se o poruchu rozlišování kategorie počtu, poruchu manipulace s čísly. Projevuje se v obtížích v osvojování názvů čísel a dalších matematických znaků, v zaměňování pořadí nebo polohy čísla na číselné ose, narušení paměti pro čísla, potížemi v pochopení symbolické povahy čísla, problémy s aplikací pravidel, poruchou matematického porozumění (chápání vztahů mezi čísly a matematickými symboly).

7.2.2.4 Psychologické aspekty dítěte s SPU

Pro dítě se tato porucha může stát sociálním stigmatem, získává roli problémového žáka. Navzdory intaktní inteligenci, se nemohou svými výkony v dílčích schopnostech vyrovnat svým spolužákům. Pravidelně bývají hodnoceni mezi nejhoršími. Svoje nedostatky si uvědomují, i když se k nim rodiče chovají citlivě a s porozuměním. Opakovaný prožitek

neúspěchu zvyšuje jejich pravděpodobnost zhoršení sebehodnocení a vzniku nedostatečné sebedůvěry (Vágnerová, 2005). Pokud od nich nikdo nic lepšího nečeká, nevěří v ně, nemohou si udržet dobrou sebedůvěru. Svou situací mohou být neurotizovány, mohou se stát nadměrně úzkostnými, mohou reagovat psychosomatickými obtížemi (bolestmi hlavy, břicha). Opakované neúspěchy snižují motivaci k učení, dítě nevěří, že by mohlo být úspěšné, vzdává to, přestává se snažit. SPU se tak stanou významnou zátěží, která negativním způsobem ovlivňuje sebepojetí dítěte. Často chodí do školy jen kvůli vztahům, které mohou mít se svými spolužáky. Pro rodiče je výukové selhání dítěte frustrující. V rámci svých obranných reakcí mohou mít pocit, že jim učitel nerozumí, mnohdy považují učitele za profesně nekompetentního. Psychologická intervence směrem k rodičům dětí s SPU by měla vést k navození realistických očekávání od výkonu svých potomků a v ukázce vhodné domácí přípravy na výuku. Ve vztahu ke spolužákům jedince s SPU může učitel třídě vysvětlit, jaké jsou příčiny jeho problémů, proč nepracuje stejně efektivně jako oni. V případě vážnější formy SPU je třeba zvážit zařazení do speciální dyslektické třídy či školy se specifickým RVP (rámcově- vzdělávacím programem), tento krok je předmětem návrhu psychologa či speciálního pedagoga, kteří dítě vyšetřovali v PPP. Tito odborníci rovněž formulují tzv. individuální vzdělávací plán dítěte. V něm je uveden způsob odlišného zkoušení žáka, speciální metody a pomůcky, které by měl učitel, případně rodiče při výuce žáka uplatňovat a celkový výchovný přístup, který zohledňuje trpělivost, podporu a odměňování snahy žáka.

7.2.3 Poruchy pozornosti na bázi ADD/ ADHD

ADD – „Attention deficit disorder“

ADHD – „Attention deficit and hyperactive disorder“

Základním symptomem u obou poruch je narušení a opoždění vývoje všech složek pozornosti. Porucha se projevuje omezenou schopností kontrolování a ovládání pozornosti, dochází k narušení orientace v dané situaci a následně neschopnosti reagovat přiléhavě situaci.

Poruchy pozornosti nebo poruchy pozornosti s hyperaktivitou jsou častou příčinou školních problémů dítěte, bývají diagnostikovány v mladším školním věku, přetrvávají v kompenzované podobě celý život. Četnost výskytu je relativně vysoká, uvádí se 6%, aktuální výzkumy hovoří až o 11%. Poměr chlapců vůči dívkám je opět v neprospěch chlapců (5:1). Z příčin můžeme uvést opět genetické faktory, kde se heredita pohybuje okolo 50 – 90%. V rovině neurologické báze poruchy se výzkumná zjištění zmiňují o funkčním propojení frontálního kortexu

s podkorovými oblastmi, které je u dětí s touto poruchou, co do morfologického uspořádání jiné.

U žáka s těmito syndromy se projevuje slabá koncentrace pozornosti (nesoustředí se dobře ani na práci, ani na hru), délka soustředění je příliš krátká (přeskakuje od jedné činnosti ke druhé), rozsah pozornosti je omezený (koncentrují se na nahodilé vlastnosti objektů), dítě nejsou schopny přenášet pozornost podle potřeby (na některých podnětech ulpívají, některé přelétnou), využívá spíše bezděčnou pozornost (věnuje pozornost všemu, co zachytí jeho smysly). V celkovém zpracování informací se objevuje nepružnost a nepřiměřenost v přísunu informací (tyto děti neznají „střední míru“), nejsou schopni regulovat svou mentální činnost a chování, rozptylují se různými podněty, je pro ně těžké pochopit podstatu situace, realitu považují za nesrozumitelnou, nelze jim uplatnit vůli, práci si nedokážou zorganizovat, úkoly nedokončují, pracují chaoticky, ulpívají na neefektivních strategiích učení. Jelikož je pozornost spjata s pamětí, mají potíže se zpracováním informací ve všech fázích paměti, potažmo s učením. V oblasti emocí mají sklon k bezprostřední reaktivitě, bývají nevyrovnané, labilní, dráždivé, mají sklon k mrzuté náladě, k výkyvům v citovém prožívání. Mají nízkou toleranci k zátěži, v jakékoli situaci zátěže reagují dráždivě, emotivně silně. Toto nastavení je přítomné v celkovém postoji ke školní práci. V rovině chování je nápadná impulzivita, sklon k neadekvátním reakcím, přerušují druhé osoby v řeči, skáčou do řeči, vykřikují při vyučování, nedovedou počkat, až na ně přijde řada, reagují dříve, než jsou dotázáni, dělají zbytečně mnoho chyb ze zbrklosti, nejsou schopny respektovat pravidla, která ve škole platí, neschopnost odhadnout následky svého jednání.

ADHD má kromě výše uvedených projevů navíc i hyperaktivitu, což je nadměrné nutkání k pohybu, který je neúčelný až nesmyslný a dítě jej nedokáže tlumit a ovládat. Hovoří rychle, překotně, nedokáže sedět, opouští místo bez dovolení, reakce jsou rychlé, intenzivní. Aktivitu doprovází i rychlá unavitelnost a s tím související podrážděnost.

Ze strany učitele a spolužáků se objevuje v reakci na tyto projevy negativní postoj vůči žákovi, žáka odmítají, svalují na něj vinu. V kolektivu je takový žák neoblíbený, odmítaný, ostrakizovaný. Rodiče bývají přetíženi kritikou dítěte ze všech stran, pochybují o jeho schopnostech, dávají mu najevo zklamání, zavrhují je jako zlé a nenapravitelné. Zažívají pocity viny a úzkosti z toho, že nedokážou zvládat svou rodičovskou roli. V přístupu k rodičům i dětem je cenné pěstovat porozumění a trpělivost. Vypracovat dítěti řád dne, strukturovat mu pauzy v domácí přípravě do školy, preventivně odstranit veškeré rušivé podněty z okolí, kde se pracuje. Rodiče by měli využívat podpory širší rodiny a mít možnost čerpat energii ve chvílích,

kdy nejsou s dítětem. Příznaky ADD/ ADHD jsou intenzivnější, pokud i vnější prostředí domova je pro dítě chaotické, nejisté, není zárukou bezpečí, chybí v něm řád. Rovněž děti, které jsou ze strany rodičů přestimulované (obzvláště moderními technologiemi) nebo není zaručena konzistentnost výchovného přístupu u obou rodičů (např. rozvedení rodiče, kteří se neshodli na výchovném přístupu) a dítěti není jasné a srozumitelné, jaká pravidla platí (za co bude trestáno a za co ne). Odborná péče o děti s ADD/ADHD zahrnuje 1) přidělení individuálního vzdělávacího plánu, případně zařazení do speciální třídy či školy, 2) v kontaktu s psychologem nácvik relaxačních technik či zklidňujících postupů či postupů ke zlepšení pozornosti se zahrnutím behaviorálních technik, 3) práce s rodinou (poskytnutí podpory rodičům, vysvětlení diagnózy s přihlédnutím k upevnění struktury řádu dne, přípravy do školy), 4) farmakoterapie (výjimečně pouze u dětí s výraznou hyperaktivitou). U jedinců s ADD/ ADHD bývá pozitivní prognóza budoucího zařazení do společnosti nejistá. Díky školní neúspěšnosti (až 52% žáků s ADD/ ADHD dosahuje jen nižšího odborného vzdělání bez maturity a 25% končí jen se ZŠ) a horší sociální přizpůsobivosti je vysoká pravděpodobnost selhání v jakékoli profesi, čímž se zvyšuje i riziko asociálního chování těchto jedinců (výskyt kriminální činnosti, závislosti na omamných látkách).

7.3 Problémy v oblasti chování

Mezi poruchy chování dítěte patří nerespektování norem školy, pravidel daných školním řádem, narušené chování ve vztahu ke spolužákům, nevhodné chování k učiteli, narušené chování ve vztahu k teritoriu školy (vandalismus). Tyto problémy mohou mít agresivní formu nebo formu neagresivní (lhaní, záškoláctví, podvádění).

7.3.1 Neagresivní forma

Lhaní dítěti slouží k tomu, aby uniklo ze situace, jíž nedovede vyřešit jinak. Chce tím získat výhodu nebo se vyhnout potížím. Významnou se jeví frekvence lhaní, specifičnost situace a účel lhaní. Patologická lhavost je příznakem asociální poruchy osobnosti. Podvádění může být reakcí na nadměrné nároky, přetížení dítěte či nepřiměřené hodnocení učitele. Může však jít i o zkratkovitou reakci nebo zafixovaný způsob jednání. Záškoláctví, útěky a toulání jsou spojeny s negativním postojem vůči škole, kdy se jedinec vyhýbá nepříjemnostem. Vždy je nutné zjistit motiv dítěte. Opakované a plánované záškoláctví je signálem odlišnosti socializačního vývoje, určitého postoje k autoritě, normě povinnosti, kterou dítě není schopné akceptovat. Ve starším školním věku již často bývá pozdě k zásadním změnám postoje. Útěk z domova bývá zkratkovitou reakcí na nezvládnutou situaci doma, smyslem je potřeba úniku před trestem,

který byl pro dítě neadekvátní nebo před člověkem, kterého se dítě bojí. Útěk je signálem zoufalství, dítě se vrátit chce. Chronické útěky bývají opakované, plánované, mívají cíl, díte jde za osobu, jíž věří, u níž hledá azyl. S chronickými útěky se setkáváme u dětí z narušených a nefunkčních rodin, které nemají žádné zázemí, nejsou citově akceptovány, jsou zneužívány, trestány či dokonce týrány. Toulání je spojeno s dlouhotrvajícím opuštěním domova, které navazuje na útěky. Je výrazem nedostatečné citové vazby dítěte k rodičům. Toulání stoupá s věkem dítěte, jedinci jsou ve vyšším věku se o sebe již materiálně postarat (krádežemi, prostitucí). U dospívajících je zvýšené riziko, že se pro ně toulání stane návykem, že nebudou schopni přijmout omezení dané povinnostmi stabilního zaměstnání a následně skončí jako bezdomovci.

7.3.2 Agresivní forma

Agresivní poruchy chování představují násilné omezování základních práv a jiných osob. Dá se mu rozumět jako nepřiměřenému prostředku k uspokojení potřeby, dosažení vlastního cíle, vzácně je agrese potřebou sama o sobě. Výskyt agresivity u žáků je podmíněn genetickými dispozicemi, pohlavím (větší výskyt je u chlapců), učením (vzory agresivního chování vidí dítě v rodině), aktuálními stresory (frustrace, strádání ad.). Motivy k agresivnímu chování bývají nespokojenost a závist, kdy neuspokojené a frustrované dítě nenávidí uspokojeného vrstevníka, násilí je jeden ze způsobů potvrzení vlastní hodnoty, zbavuje se tak pocitu nedostačivosti, nad situací získává kontrolu, je aktérem moci a násilí. Agrese může být použito i v obraně, kdy je dítě ohroženo ze strany vrstevníků provokacemi, vulgaritami či násilím. Do kategorie agresivních poruch chování řadíme i krádeže a vandalismus. Čím dříve se tyto projevy objeví a čím mají plánovitější ráz ve způsobu provedení, tím závažnějším projevem poruchy socializace jsou. Motivy ke krádeži jsou různé. Dítě může krást pro sebe (je to způsob opatření si důležitých potřeb, je to náhražka chybějícího zázemí doma), dítě krade pro druhé (chce dosáhnout prestiže u vrstevníků, nebo krade proto, že je k tomu nuceno), krade s partou nebo pro partu (krade, proto, že si chce udržet svou pozici ve skupině). Vandalismus je ničení a poškozování věcí, které je projevem pomsty či zasažení, ponížení majitele. Ničení školních věcí je nedostatkem identifikace s hodnotami teritoria školy. U vandalismu si všímáme, zda k ničení došlo ve skupině nebo dítě jednalo samo. Vandalismus je i projevem nesouhlasu s řádem a hodnotami společnosti, např. graffiti. Jedinec chce tak upozornit na sebe, šokovat, zanechat vzkaz: „Já jsem tady, dívej se na mne, očekávám tvou pozornost, chci tě naštvat!“

7.3.3 Přístup k problémovým dětem

Učitelé by měli řešit problémy ihned, kdy se objeví. Měli by jim ukázat, co je vhodné a co nikoli. Učitel by si měl uvědomit, zda se k dítěti nechová arogantně, neponižuje ho, nesnižuje jeho sebeúctu. Učitel se může obrátit s radou na výchovného poradce, metodika prevence, školního psychologa. Měl by si být vědom, že úspěšnost jeho intervence není absolutní a že i malá změna v postoji žáka je maximum toho, co lze v případě žáka dosáhnout. Možnosti školy při řešení problémů žáka jsou relativně omezené. Žáka lze zařadit do specializované třídy či školy. Vážnější kázeňský přestupek se řeší přes OSPOD (Odbor sociálně právní ochrany dítěte). Vyslaný sociální pracovník následně pracuje s rodinou, žákem i školou. Práce s rodinou předpokládá nácvik výchovných kompetencí rodičů, ty však nespadají do pravomoci učitele. Psychologická či psychiatrická intervence je možná jen se souhlasem rodičů. Větší měrou staví na behaviorálním přístupu, kde jde o naučení dobrých návyků, které jsou odměňovány. Pokud není ambulantní péče efektivní, dochází k tomu, že ve spolupráci s OSPOD navrhne ošetřující psycholog či psychiatr tzv. ústavní či ochrannou výchovu, tu schvaluje soud. Dítě projde nejprve diagnostickým ústavem (po dobu dvou měsíců, kde je pozorováno), následně je umístěno do dětského výchovného ústavu. Cílem ústavní výchovy je zamezit kromě problematického chování i výskytu trestné činnosti. Kromě tohoto opatření fungují v naší zemi i tzv. nízkoprahové zařízení, která sdružují dobrovolníky, kteří pomáhají ohroženým dětem s trávením volného času, pomáhají jim s přípravou domácích úloh (např. LATA, PětP) ad.

7.4 Problémy se sociálním zařazením dítěte

Učitel nepracuje s množinou různých, vzájemně nezávislých jednotlivců, ale se skupinou, která má určitou vnitřní strukturu, je hierarchizovaná a vzájemné vztahy mezi jejími členy jsou spojeny s mocenským působením, ovládání druhých, v krajním případě i jejich izolováním či terorizováním. Mnohé z těchto vztahů nemůže ovlivnit, měl by o nich vědět, orientovat se ve vztazích. Udržet ve třídě přijatelné klima je však velmi důležité, i když obtížné. Sledují se projevy chování nejen při vyučování, ale i o přestávkách. Navzdory časté reakci učitele na to, že řešení vztahů ve skupině, je pro něj obtěžující, je důležité, aby si byl vědom pozic, jaké mají jeho žáci ve skupině. Vytváření klima třídy probíhá postupně. Od první do druhé třídy probíhá tzv. raná fáze třídního klima. Od třetí třídy do páté třídy se upevňují vztahy žáků mezi sebou, skupina se nachází ve střední fázi vytváření klimatu. Od šesté třídy do deváté jsou již vztahy mezi žáky natolik fixované, že je pro jakéhokoli dalšího přicházejícího žáka velmi těžké do kolektivu zapadnout. Ve středním školním věku (10 – 12 let věku) stoupá tlak na loajalitu a

konformitu žáků. Pozice ve třídě je pro žáky důležitá, žáci si vytváří skupinky. Narůstá význam vrstevnických norem, dospívající se s nimi identifikují, kladou důraz na jejich dodržování, cení si vrstevnické podpory. Morální uvažování se řídí tím, co považují za správné vlivní či osobně významní vrstevníci.

V období dospívání se sociální hodnocení mění v souvislosti s celkovou proměnou myšlení. Dospívající posuzují vrstevníky podle podstatnějších vlastností, nezaměřují se tolik na aktuální chování nebo na subjektivně důležité vlastnosti. Hodnocení druhých se stává diferencovanější, přesnější.

To, zda – li žák získá přijatelnou pozici ve školním kolektivu, je dáno 1) mírou oblíbenosti žáka, jež je odvislá na sociálních kompetencích dítěte (otevřenost, přátelskost, empatie, solidárnost, pomoc, opora pro druhé), pozitivním ladění a smyslu pro humor, 2) pozitivním hodnocením a mírou prestiže, danou četnými kompetencemi (odvaha, sebedůvěra, fyzická síla, obratnost, vzhledová atraktivita) či imponujícím vlastnictvím (oblečení, školní vybavení, pomůcky, hračky). V hierarchii skupiny lze naleznout různé skupinové role, např. neformální vůdce, šašek, hvězda, dobrý kamarád, přijatelný spolužák či odmítané, neoblíbené či izolované dítě. V kolektivu mají své místo i jedinci, jejichž pozice bývá ambivalentní. Rizikovou skupinu představují žáci s agresivním chováním (potencionální agresoři, iniciátoři šikany) a žáci s úzkostným chováním, sociální outsideři, přehlížené a odmítané děti (potenciální oběti agresorů).

7.4.1 Šikana

Šikana je **opakované, úmyslné psychické a fyzické ubližování**. Lze za ni považovat už pravidelné ústrky, braní jídla, věcí. Zákon šikanu nezná. Případy se posuzují jako ublížení na zdraví, vydírání, omezování osobní svobody.

7.4.1.1 Agresoři

Pro aktéry šikany (agresory) je charakteristické, že jsou extrémně egoističtí a sebestřední, nejsou schopni vidět utrpení druhého, mají pocit, že to všechno je zábava. Strach v očích oběti, to, že ji mají ve své moci, je pro ně vzrušující. Je to slast, kterou potřebují opakovat a postupně i zvyšovat. Je to podobné jako s drogovou závislostí. V pokročilém stadiu šikany se stejně tak závislou může stát oběť, která se se svým trýznitelem identifikuje, bere ho jako kamaráda.

3 základní typy agresorů (podle Michala Koláře)**:**

První z nich je primitivní, brutální, na první pohled grázlík, který druhé zastrašuje. I jeho rodiče jsou spíš lidé s násilnými sklony.

Druhý typ je velmi slušný, sevřený, zvýšeně úzkostný, někdy i se sadistickými tendencemi v sexuálním smyslu. Na první pohled nic nenasvědčuje tomu, že by nebyl v pořádku. Oběť trápí většinou někde stranou, aby ho druzí neviděli.

Třetím typem agresora je žák oblíbený, vlivný, s dobrým prospěchem, s výborným sociálním chováním. Umí si získat kantory, je zábavný, rád pořádá „představení“ s obětí a občas k tomu má i „své“ lidi. V jeho rodině není na první pohled znát zřejmá patologie, rodiče ho mají rádi, „pouze“ jsou hodně zaměřeni materiálně a konzumně, v rodině chybí duchovní a morální rozměr.

7.4.1.2 Oběti

Ohroženější a rizikovější bývají většinou děti z rodin, kde chybí otec nebo kde je hyperprotektivní výchova, v rámci které se dítěti "umetá cestička" a kdy jej většinou matka svou péčí svazuje. Ale obětí se může stát za určitých okolností každý, třeba jen tím, že se nějak odlišuje. Významnou vlastností oběti bývá to, že nedává jasnou reakci na provokaci.

Významná skupina žáků ve státních i nestátních vzdělávacích a výchovných institucích je **beztrestně psychicky a fyzicky týrána**. Jejich psychické a tělesné zdraví je dlouhodobě a někdy i nezvratně poškozeno. U pokročilých stadií šikan je ohrožen i život obětí. Někdy se agresor pokusí oběť přímo zabít či zmrzačit, jindy oběť řeší svou situaci sebevraždou. Těmto dětem není nic platná mezinárodní Úmluva o právech dítěte, která jim v těchto zařízeních zaručuje bezpečnost a ochranu zdraví. Šikanování nabývá často charakteru **skupinové trestné činnosti** a má některé „dětské“ rysy organizovaného zločinu. Beztrestné páchání násilí a porušování trestního zákona ve velkém měřítku poškozuje morální charakter většiny členů skupiny. Důsledkem je podceňování a přehlížení mravních norem, utváření a upevňování antisociálních postojů. Celkově vede i při mírných formách k **připravenosti pro kriminální dráhu**, a to nejen u agresorů, ale do určité míry i u přihlížejících. U obětí i svědků vede šikanování k **nedůvěře k autoritám a ztrátě iluzí o společnosti**, která by každému člověku měla poskytnout ochranu proti jakékoli formě násilí. Tito lidé se v mládí „naučí“, že nikdo není schopen zajistit ochranu a bezpečnost slabým a bezbranným, a tudíž nemá vlastně cenu proti bezpráví něco dělat. Šikanování totálně **paralyzuje výchovnou funkci skupiny** a proměňuje její působení v destruktivní.

7.4.2 Postup a zásady vyšetřování při výskytu šikany na škole

Nejzávažnější negativní roli při zjišťování šikany hraje **strach** – strach obětí, pachatelů a účastníků. Ten obvykle vytváří prostředí solidarity agresorů i postižených.

Strategie:

1. Rozhovor s těmi, kteří na šikanu upozornili a s oběťmi.
2. Nalezení vhodných svědků.
3. Individuální, případně konfrontační rozhovory se svědky (**nikdy konfrontace obětí a agresorů!**)
4. Zajištění ochrany obětem.
5. Rozhovor s agresory, případně konfrontace mezi nimi.

K výchovným opatřením patří: napomenutí a důtka třídního učitele, důtka ředitele, podmíněné vyloučení a vyloučení ze studia na střední škole, snížení známky z chování, převedení do jiné třídy, pracovní skupiny, doporučení rodičům obětí i agresorů návštěvy v ambulantním oddělení střediska výchovné péče.

7.5 Problémy spojené se životním stylem dospívajících

Cílem dospívání je dosažení žádoucího stupně samostatnosti, odpoutání od závislosti na dospělé autoritě. Překračování hranic, zkoušení tabuizovaných aktivit, tendence experimentovat s rizikem je součástí fáze dospívání a projevuje se v zájmu o drogy, alkohol, cigarety. Tyto projevy chování spadají do tzv. sociálně patologických jevů, ohrožují život jedince, který se pod jejich vlivem chová kriminálně, asociálně.

Droga je jakákoliv látka, činnost, nebo objekt, který je schopen měnit prožívání a vnímání vašeho vnitřního nebo vnějšího světa a může způsobit psychickou nebo fyzickou závislost.

Návykem rozumíme nadužívání některých látek. Není zde tendence zvyšovat dávky, nevytváří se parazitní metabolický řetězec a při přerušení není abstinenční syndrom (tj. není **fyzická závislost**). Může však existovat **psychická závislost**, tj. závislost na euforii, na „chemickém štěstí“.

Fyzická závislost se vyznačuje tím, že organismus si danou chemickou látku zakomponuje do svých metabolických řetězců. Je-li zamezeno jejímu přívodu, nastává **abstinenční syndrom**. Příznaky abstinenčního syndromu jsou různé, příkladem může být červenání, pocení, třes, průjmy, bolesti hlavy, nespavost, úzkost, deprese ad.

Následující výčet drog a jejich účinků není vyčerpávající, každoročně přibývá látek, které mohou vyvolat závislost. Pro učitele je důležité zaznamenat výrazné změny ve způsobu fungování žáka, které kontrastují s jeho předchozími projevy chování. Obvykle si učitel všimne poklesu školní výkonnosti (zhoršení studijního průměru), nepřipravenosti na výuku, sílícímu lhostejnému postoji vůči předmětu výuky, nezájmu o spolužáky, unavitelnosti při výuce, dílčím fyzickým projevům (snížení hmotnosti, rozšířené zorničky, specifický zápach potu, třes rukou), nedostatečné úpravě vzhledu (potrhané, špinavé oblečení, nedostatečné pomůcky) ad. Ve chvíli, kdy je podezření na závislost závažné, je nutné zahájit preventivní program se třídou, s žákem si o situaci promluvit, motivovat jej k léčbě, oznámit své zjištění rodičům žáka, předat kontakty na specializovaná pracoviště (kontaktní centra, nízkoprahová záchytná centra, v ČR např. Podané ruce, ad.). Žákovi je nutné jasně nastavit hranice sociálně přijatelného a nepřijatelného chování. Mnohdy pomáhá i zásah policie na škole. Současně s tím je nutné vyjádřit pochopení pro porozumění jeho rodinné situaci, vlivům, kterým ve svém životě čelí. Obecně je dobré žákovi nabídnout podporu v jakékoli formě, např. možnost doprovodu do kontaktního centra, možnost rozhovoru po skončení vyučování, emailová korespondence ad. Samotné řešení problému závislosti pak již spadá do kompetence odborníků (psychiatři, psychologové specializující se na léčbu závislosti, tzv. adiktologové)

Tabakismus (nikotinismus)

Akutní otrava nikotinem se projevuje bledostí, studeným potem, pocitem na zvracení, bolestí hlavy. Chronická otrava (nad 20 cigaret denně) je typická bušením srdce, střídáním průjmu a zácpy, zvracením, bolestmi hlavy, impotencí, poruchami menstruace, ztrátou chuti a čichu, emocionální labilitou, vznikem žaludečních vředů a kolik, rakovinou.

Kofeinismus

Kofein, thein působí povzbudivě na výkonnost, ale negativně na kardiovaskulární systém. Soustavné nadužívání kávy způsobuje poruchy spánku, děsivé sny, třes, pocení, bolesti hlavy.

Alkoholismus

Alkohol vyvolává akutní opojení prosté: změny v emocionalitě od pozitivního pólu, aktivity, zvýšené sebejistoty směrem k narůstající vztahovačnosti a agresivitě, od zvýšené hybnosti k zablokování psychomotorické hybnosti, problémy s dýcháním, kóma, porucha vědomí – smrt. Vývoj alkoholismu je rozložen do tří fází: 1. prealkoholická fáze; 2. prodromální fáze; 3.kruciální fáze.; 4. chronická fáze

Stimulační drogy

Základním efektem je celkové povzbuzení organismu, ústup únavy a spánku, chuť k jídlu. Zvyšuje se aktivita, zlepšuje se sebehodnocení. Vzniká snadno psychická závislost, fyzická není známa. Typičtí zástupci jsou kokain, ecstasy, metamfetamin (pervitin), methylxantiny (kofein, theofylin, theobromin)

Tlumivé drogy (opiáty)

Základním efektem je tlumení bolesti (morfin) a kašle (kodein). Vzniká rychle fyzická závislost, abstinenční příznaky jsou bolesti svalů a kloubů, pocení, slzení a průjem. Zástupci jsou: morfin, kodein, heroin, megafon

Konopí

Může vzniknout psychická závislost, fyzická ne, nevzniká abstinenční syndrom. Zástupci jsou: marihuana, hašiš

Halucinogenní látky

Vyvolávají kvalitativní změny vědomí (zrakové a sluchové halucinace, projevy depersonalizace a derealizace, deformace času a prostoru). Nebezpečím je nesmyslné jednání pod vlivem drogy ve snaze uniknout hrůzným vjemům. Nevypočitatelnost efektu. Zástupci jsou: LSD, psilocybin, lilkovité (rulík zlomocný, blín černý, durman obecný)

Těkavé látky

Působí velmi destruktivně, způsobují nevratné psychické změny, je možnost úmrtí! Zástupci jsou: ether, benzín, toluen

7.6 Výchovné prostředky, prostředky zvládání třídy

Výchova je **vzájemné působení vychovávajících a vychovávaných**, tj. jejich vzájemná interakce a komunikace, která ovlivňuje jejich vlastnosti, chování, postoje, názory, hodnotové orientace (Pražáková, 2004). **V užším smyslu** chápeme výchovu jako **působení rodičů, učitelů a vychovatelů na dítě**, a to s využitím výchovných prostředků a metod.

1) Kladení požadavků a kontrola jejich plnění

Požadavky kladené dospělým zprostředkovávají dítěti požadavky společnosti.

Při uvažování nad velikostí požadavků je nejefektivnější volit ty, jež mírně překračují současný stav vědomostí, dovedností, zkušeností. Příliš vysoké požadavky způsobují stres, strach z nesplnění a důsledkem je stažení se. Jsou-li naopak požadavky příliš nízké, jedinec není dostatečně stimulován k vývoji a stagnuje. Při práci se třídou je třeba pro dosažení nejvyšší efektivity přizpůsobovat požadavky podle věku, stupně rozvoje, předchozích zkušeností a **ze 30%** rovněž **individuálních možností žáků a studentů**.Sebelépe zvolené požadavky nebudou plnit svou funkci, nebude-li jejich plnění **důsledně** kontrolováno učitelem.

2) Odměny a tresty

Jedná se o nejběžnější výchovné metody. **Odměny** jsou důsledkem chování, které je společností kladně hodnoceno. Z hlediska odměňovaného jedince uspokojují jeho potřeby tím, že mu poskytují libost. Naopak **tresty** jsou důsledkem chování, které je společností negativně hodnoceno. Omezují nebo odpírají uspokojení potřeb trestaného jedince a způsobují mu pocity nelibosti. Výchova založená spíše na odměnách dosahuje snadněji svých cílů a nepoškozuje osobnost člověka jako výchova založená převážně na trestech.

Jaké druhy odměn a trestů používat? Pro každého může být odměnou, popř. trestem něco jiného. Souvisí to s individuální hodnotovou orientací (např. dítě zaměřené na výkon ocení ocenění schopností) a konkrétní situací, ve které se odměňování nebo trestání odehrává. U mladistvých se před uspokojení z vnějšího ocenění dostává do popředí daleko silnější uspokojení z vnitřního zážitku, z toho, že jsem „něco dokázal“, překonal sám sebe.

Jaké množství odměn poskytovat? Obecně odměna působí silněji, je-li udělována až po delším snažení a pouze občas, ne po každém dílčím úspěchu. Záleží však na věku a individuálních zvláštnostech odměňovaného jedince.

Jak odměny a tresty vlastně působí? Odměny mají podporující funkci, směr chování nebo činnosti je dán, je třeba v něm jen pokračovat. Účinky trestů se však předvídají daleko hůře. U někoho může způsobit nápravu, u jiného je konformní přizpůsobení, u dalšího negativismus nebo depresi.

Psychické tresty je souhrnné označení takového chování, kdy se dítěti odepírá láska a pozornost, a to formou slovních výčitek nebo odměřeného chování, popř. až přezírání.

Fyzické tresty vyvolávají u trestaného ponížení, vztek a touhu po pomstě. Mají omezenou účinnost. Fyzické tresty milujícího rodiče nepůsobí tak destruktivně jako psychické tresty. Jejich důsledkem mohou být přehnaně silné svědomí, emocionální labilita, psychosomatické obtíže nebo neurózy.

Trest zákazem oblíbené činnosti může odejmout podněty důležité pro vývoj jedince nebo podněty důležité pro kompenzaci stresujících podnětů.

Trest prací nebo učením může narušit kladný vztah k fyzické nebo psychické činnosti.

Za nejefektivnější se považuje **metoda přirozených následků** – něco jsi udělal špatně? udělej to znovu a lépe. Náprava by měla opět odpovídat věku a vývojovým možnostem dítěte. Efektivní je proto, že dítě nebo mladistvý musí něco obětovat, chybu a nápravu si prožijí, hodnoty pochopí činností samou.

Na druhé straně mezi **psychické odměny** můžeme zařadit:

- **chválu,** kterou poskytujeme odměnou za vítězství v soutěži s ostatními
- **povzbuzení,** které se vztahuje ke zlepšení u jedince v průběhu času. Je udělováno už jen za snahu a může být silně motivační. Pomáhá budovat sebedůvěru, pocit vlastní ceny a kuráž k boji s překážkami. U poskytování povzbuzení se soustřeďujeme na pozitivní sdělení, na dosažené úspěchy, uplatnění schopností dítěte a ocenění úsilí. **Pozor** na tradiční postoje jako očekávání neúspěchu u žáka, učitelem verbálně i neverbálně vyjadřované, perfekcionistické požadavky na dítě, vytváření nezdravě soutěživé atmosféry, různá měřítka na různé žáky, škatulkování apod. **Povzbuzování naproti tomu poskytuje** zaměření se na osobnost dítěte, na to, co udělalo dobře, zdravou komunikaci – místo výčitek naslouchání dítěti, projevy důvěry místo odrazování od pokusů pochybováním o jeho schopnostech, kladné hodnocení snahy, vytyčování bližších cílů, které pomáhají v další motivaci. Povzbuzení nespojujeme s moralizováním, nechceme-li, aby ztratilo kladný účinek!

3) Slovní působení

Slovně rodič, učitel nebo vychovatel sděluje své požadavky, jejich zdůvodnění, informace o splnění či nesplnění, pochvaly či odsouzení, apely na chování, upozornění na důsledky při nedbání daných pravidel spolupráce. Každé toto sdělení má stránku kognitivní (informační) a emoční. Základní formující funkci mají vlastní události v životě jednotlivce. Silně mohou působit i příběhem zprostředkované situace a chování druhých v nich např. ve filmu, divadelní hře nebo literárním zpracování. Zvláštní místo ve slovním působení zaujímá **přesvědčování.** Jedná se o hodnocení určité skutečnosti, přičemž věcné informace jsou dotyčnému, který je přesvědčován, známy. Jde o formování jeho postoje k dané skutečnosti. K tomu využívá různé postupy jako kladení otázek, argumentace (metody vystupňování), pobízení ke kritickému myšlení, připomínání motivů a zvolených cílů. Přesvědčování je nejúčinnější, když

přesvědčený vyjadřuje před druhými svůj získaný názor a když o něm přesvědčuje druhé. Obzvláště má-li dospělý v roli přesvědčovatele kladný vztah k dítěti (přesvědčovanému) a děje-li se přesvědčování v emočně zabarvené situaci (např. po konfliktu).

4) Osobní příklad

Psychologickým mechanismem je identifikace (forma sociálního učení). Jedná se o dobrovolné přejímání všech nebo některých aspektů života osoby, která slouží jako vzor, tj. hodnotové orientace, názorů, uspořádání osobních vztahů, volby povolání, smyslu života.

Vývoj volby modelu

- do 11-12 let probíhá výběr podle jednoho nápadného znaku, poté dochází k přejímání vnějších, často nepodstatných znaků daného vzoru
- od 12 let bývají vzorem méně nápadné osoby, např. z rodiny, školy, ale také hrdiny z filmů a knih, v centru pozornosti je jejich vztah k lidem, práci, řešení morálních problémů.
- adolescenti (vlivem kvalitativních změn v myšlení) si u druhých lidí všímají nejen kladných stránek, ale i nedostatků, dospívají proto k syntetickému modelu

7.6.1 Zvládání školní třídy

Problémy se zvládáním třídy se dají shrnout pod několik bodů, které v pozitivní poskytují představu o žádoucím chování učitele ve vztahu ke třídě.

1. Třídu je třeba zaujmout. 2. Vyvarovat se podivností (určit typ účesu, parfému, oblečení může žáky provokovat k nežádoucí aktivitě). 3. Být spravedlivý (jednat důsledně dle domluvených pravidel, nikomu nenadržovat). 4. Být zábavný (vnést humor do výuky, umět se zasmát sami sobě). 5. Vyvarovat se vyhrožování. 6. Být dochvilný (dodržovat časový rozměr výuky, začínat včas, nepřetahovat do přestávky). 7. Nepodléhat hněvu! 8. Vystříhat se přílišných důvěrností. 9. Poskytnout příležitost pro odpovědnost. 10. Usměrňovat pozornost (osvojit si jména žáků je projevem zájmu o žáky). 11. Vystříhat se pokořování dětí. 12. Být ve střehu (vědět, co se ve třídě děje, být fyzicky tam, kde se něco děje). 13. Užívat pozitivní mluvy. 14. Být si jisti (nedávat najevo nejistotu a bázeň). 15. Mít ve věcech pořádek. 16. Ukázat, že máte děti rádi!

7.6.1.1 Techniky modifikace chování

Techniky jsou založeny na operantním podmiňování, působí za předpokladu, že chování, které je zpevňováno či odměňováno, bude pravděpodobně častěji opakováno, zatímco bude ubývat chování, které zpevňováno není.

Učitel nejprve sestaví soupis způsobů chování, které u dítěte působí problémy. Ke každé z položek učitel zapíše, jak na žákovo chování reaguje.

Např.

Dítě na začátku hodiny vstupuje do třídy s hlukem. Učitel říká: „Už jsem ti řekl, abys nekřičel.

Dítě si nepřipraví pomůcky, když to učitel nařídí. Učitel říká: „Proč nemůžeš udělat, co ti řeknu, jako všichni ostatní?“

apod.

Učitel by měl jednotlivé reakce zanalyzovat. Často zjistí, že jeho vlastní odezvy nejsou pro dítě trestem, ale působí jako zpevnění nežádoucího chování. U dětí, které vyrušují či nespolupracují ve výuce je naučený způsob vynucovat si pozornost tím, že ztěžují život druhým. Je to pro ně z rodiny známý způsob, jak se zájmu o svou osobnost dobrat. Čím je dítě více neodbytné, tím je pro učitele horší v takovém klima pracovat.

Druhým krokem je sestavení nového soupisu reakcí, které by měly být u daného dítěte podporovány a u nich uvést opět vlastní odezvu.

Např.

Dítě vstupuje do třídy tiše. Učitel si oddychne a obrátí se ke svým poznámkám.

Dítě si připraví pomůcky jako ostatní a čeká na výzvu učitele. Učitel začne s výukou.

Apod.

Z druhého seznamu je zřejmé, že v tomto případě dítě nedostane od učitele žádnou odměnu v podobě pochvaly či zájmu a není tudíž ke změně chování motivované. To znamená, že dítě je motivováno, pokud přichází do třídy hlučné. Právě tento způsob chápání věci je třeba u dítěte změnit. Dítě by mělo dostat odměnu v podobě zájmu a pozornosti za žádoucí projev chování. Učitel by měl projev zájmu uplatňovat ve chvíli, kdy je dítě klidné a hodné, kdy dělá to, co po něm chceme. Naopak by neměl reagovat, když je vyrušující a neklidné.

Dobrým způsobem, jak u dítěte modelovat vhodné chování je použití **odměňovacích žetonů**. Žákům se dávají poukázky ve chvíli, kdy vykážou nějaké vyžadované chování. O žetony přicházejí ve chvíli, kdy se objeví chování nežádoucí.

7.7 Kontrolní otázky

1) Co označují termíny ADD/ ADHD, SPU. Jaké specifické poruchy rozlišujeme. Uveďte specifika jednotlivých poruch?
2) Jak přistupovat k žákům s poruchou chování ve výuce?
3) Jaké účinky vyvolávají jednotlivé druhy drog? Jak poznáme žáka závislého na droze ve výuce?
4) Jakými psychologickými mechanismy lze přispívat k optimálnímu zařazení žáka do třídního kolektivu?
5) Jak fungují obecně odměny a tresty, jaká jsou pozitiva a negativa uplatňování odměn a trestů ve výuce?
6) Jak lze uplatnit behaviorální přístup ve tvarování optimálního chování studentů?

8 Literatura

Blatný, M. (2010). Psychologie osobnosti. Portál: Praha.

Cíbochová, R. (2004). Psychomotorický vývoj dítěte v prvním roce života. Pediatrie pro praxi, 6/2004, str. 291 – 295. Čáp, J. (1997). Psychologie výchovy a vyučování. Karolinum: Praha.

Drapela, V. (1997). Teorie osobnosti. Portál: Praha.

Eysenck, M. W., Keane, M. T. (eds.) (2008). Kognitivní psychologie. Academia: Praha.

Ferjenčík, J. (2000). Úvod do metodologie psychologického výzkumu. Portál: Praha.

Fontana, D. (2010). Psychologie ve školní praxi. Portál: Praha.

Gardner, H. (1999). Dimenze myšlení. Portál: Praha.

Hayes, N. (1998). Základy sociální psychologie. Portál: Praha.

Hennig, C., Keller, G (1996). Antistresový program pro učitele. Portál: Praha.

Holeček, V. (2001a). Aplikovaná psychologie pro učitele I. Západočeská Univerzita: Plzeň.

Holeček, V. (2001b). Aplikovaná psychologie pro učitele II. Západočeská Univerzita: Plzeň.

Hunt, M. (2000). Dějiny psychologie. Portál: Praha.

Kulič, V., Tollingerová, D., Knězů, V. (1966). Programované učení. SPN: Praha.

Mešková, M. (2012). Motivace žáků efektivní komunikací. Portál: Praha.

Mikuláštík, M. (2010). Komunikační dovednosti v praxi. Grada: Praha.

Nakonečný, M. (1995). Průvodce dějinami psychologie. SPN: Praha.

Pelikán, J. (1998). Programovaná výuka v kombinaci s hypertextem. Zpravodaj ÚVT MU. ISSN 1212-0901, 1998, roč. IX, č. 2, s. 9-13. Staženo 1. 10. 2014 z http://ics.muni.cz/bulletin/articles/144.html

Plháková, A. (2004). Učebnice obecné psychologie. Academia: Praha.

Pražáková, V. (2004). Základy psychologie a biologické základy vývoje pro posluchače DPS. FEKT VUT: Brno.

Sternberg, R. J. (2002). Kognitivní psychologie. Portál: Praha.

Stuchlíková, I. (2002). Základy psychologie emocí. Portál: Praha.

Vágnerová, M. (2005). Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Karolinum: Praha.

Viktorová, I.: Cesty studentů učitelství k autoritě učitele, Pedagogika (časopis) 1995, č. 2, s. 171

9 Přílohy – rozšiřující texty

9.1 Příloha č. 1 - Erik Erikson – Osm věků člověka (Eight Ages of MAN, New York 1963).

ÚVODEM

Mezi teoriemi, které soudobá psychologie nabízí pro výklad duševního vývoje dítěte, zaujímá Eriksonova neopsychoanalytická teorie přední místo. I když Erikson nepodal přísný logický systém všech svých předpokladů, podařilo se mu vykreslit plasticky a zajímavě hlavní síly, jež působí na formování osobnosti dítěte, a na rozdíl od mnoha jiných psychoanalytiků užil při tom pojmů, které jsou přijatelnější a srozumitelnější, a uvedl je zřetelněji ve vztah ke společenským a výchovným podmínkám. Jeho práce si proto získaly širokou popularitu mezi psychology, pedagogy i lékaři. Zvláště jeho syntetické dílo „Dětství a společnost" (Childhood and Society), přeložené do mnoha jazyků, ukazuje na užitečnost této teorie pro vychovatelskou praxi. I psycholog, který nesdílí s Eriksonem jeho základní východiska, najde v této práci mnoho zajímavých podnětů pro své vlastní přemýšlení i pro řešení praktických úkolů. Proto se domníváme, že by i naše odborná veřejnost uvítala příležitost seznámit se s hlavními myšlenkami Eriksonovy teorie, a rozhodli jsme se proto přeložit z uvedené knihy nejzávažnější kapitolu „Osm věků člověka", která podává v kostce vývojové představy Eriksonovy.

Několik slov o Eriksonovi a jeho díle úvodem k překladu. Erikson se narodil roku 1902 ve Frankfurtu nad Mohanem. Jeho rodiče byli Dánové, ale otec zemřel brzy po jeho narození a matka se znovu provdala za Němce Homburgera. Ten Erika adoptoval, a proto také první Eriksonovy práce nesou ještě jméno Homburger, které však ve své literární činnosti opustil, když po nástupu Hitlera k moci v Německu emigroval do Spojených států a stal se americkým občanem.

Po gymnazijních studiích strávil Erikson několik let bohémského života putováním po různých místech střední Evropy. Ve Vídni se dostal do styku s psychoanalyticky zaměřenými psychology a pedagogy, např. Dorotou Burlinghamovou, a poznal osobně i S. Freuda. Ve Vídeňském psychoanalytickém ústavu získal také formální psychoanalytický výcvik – ostatně své jediné akademické vzdělání. Již tehdy se jeho zájem soustřeďoval hlavně na užití psychoanalýzy pro řešení pedagogických otázek.

Od roku 1933 Erikson praktikoval v oboru psychoanalýzy, přednášel a výzkumně pracoval na různých místech v USA (Boston, Yale, San Francisco, Topeka, Palo Alto atd.). Jeho hlavní zájem vyrůstá zřetelně z živé problematiky moderní doby: těžištěm jeho studia jsou otázky mezilidských vztahů, společenských převratů a jejich vlivu na duševní zdraví lidí, duševní vývoj a výchova dětí v podmínkách moderní společnosti. Kromě knihy „Dětství a společnost" publikoval velké množství článků a účastnil se řady panelových diskusí, mezi nimiž zvláště jeho příspěvek na „konferenci v Bílém domě uprostřed našeho století" („Midcentury White House Conference" – 1950) má programový charakter (pod názvem „Zdravá osobnost pro každé dítě").

Erikson sám sebe pokládá za ortodoxního psychoanalytika, který Freudovo dílo nazývá „skalou", na níž je založen veškerý další pokrok teorie osobnosti. Své vlastní dílo nevydává za zcela novou teorii, nýbrž jen za rozšíření a domyšlení Freudových tezí ve světle našich dnešních znalostí a za podmínek moderní společnosti. Avšak

i přes jeho výslovné protesty a přes jeho ustavičné odkazy na Freuda je třeba jeho dílo pokládat za rozhodný pokrok proti Freudově psychoanalýze, a to – jak uvádí H.W. Maier – hlavně ve třech směrech: Předně Erikson důsledně přenáší důraz od pudových složek osobnosti („id" – „ono") na syntetizující vrstvu „ego" – „já". Tento přesun byl již naznačen v pozdějších Freudových spisech a byl doveden do důsledků u řady moderních psychoanalytických autorů. Za druhé klade Erikson daleko větší důraz na historické a kulturní podmínky vývoje a není tolik pod vlivem biologické orientace jako Freud. Úzký rámec rodiny (dítě–matka–otec), který je klasickým freudovským základem, rozšiřuje a všímá si širokého sociálního prostředí a kulturních tradic, které ovlivňují realitu vývoje dětského „já". A konečně je zájem Eriksonův soustředěn mnohem více na aspekty normálního vývoje a na jeho možnosti pro každé dítě; optimistické perspektivy zdárného vyřešení všech vývojových krizí převažují nad úvahami o patologických důsledcích vývojové problematiky, i když ani tato problematika není ovšem z jeho studií vyloučena.

Přes tyto rozdíly zůstává Erikson ovšem psychoanalytikem a jeho dílo lze pochopit jen v tomto rámci. Jeho psychologie je psychologií „dynamickou", zdůrazňující síly působící zákonitým způsobem na organizaci duševních schopností člověka. Je to psychologie „hlubinná", zdůrazňující hluboké nevědomé zdroje duševna, stejně jako vědomé vrstvy „já". Je to psychologie „fenomenologická", která vychází ze světa, jak se jeví vnímajícímu subjektu. A je to psychologie „analytická", zaměřená na rozbor motivů jdoucích za povrchní názor, který o svých pohnutkách člověk zpravidla má.

Popularita, kterou si Erikson získal, je dána zřejmě i tím, že pojmy a termíny, jichž užívá, jsou méně abstraktní, méně vágní, naplněné spíše konkrétním obsahem a bližší našemu běžnému vyjadřování. Přesto však nejsou jeho práce lehkým čtením. Erikson se v nich mnohde projevuje nejen hlubokým intuitivním postřehem klinického psychologa s jeho zájmem o individuální osudy lidí, ale i talentem básníka, který umí lidské duševní konflikty vyjádřit působivě a se zřetelem na detail a intimní nuance. Nezřídka používá odkazů na poezii, folklor i lidovou moudrost. Proto je jeho text obtížný pro překládání: překlad by měl přísně dodržovat přesnost vědecké terminologie i jemnou odlišenost básnického výrazu. Jsme si vědomi toho, že se nám tento obtížný úkol nemohl plně podařit a omlouváme se tím, že jde o předběžný studijní text, který má sloužit jako prvý úvod do studia autora dosud u nás málo známého.

Text, který zde podáváme, je překladem nejzávažnější kapitoly z knihy „Dětství a společnost", vydané poprvé v roce 1950 v New Yorku.

prof. PhDr. Josef Langmeier

Epigenetická tabulka

VIII zralost								integrita „já" proti zoufalství
VII dospělost							generativita proti stagnaci	
VI časná dospělost						intimnost proti izolaci		
V puberta a adolescence					identita proti konfúzi rolí			
IV latence				snaživost proti méněcennosti				
III lokomotor.-genitální			iniciativa proti vině					
II svalově-anální		autonomie proti studu a pochybám						
I orálně-senzorické	zákl. důvěra proti základní nedůvěře							
	1	2	3	4	5	6	7	8

Erik H. Erikson
OSM VĚKŮ ČLOVĚKA

Základní důvěra proti základní nedůvěře

Nejdříve se sociální důvěra dítěte projevuje v tom, jak dobře jí, jak hluboce spí a jak uvolňuje pohyby svých střev. Zážitek, že jeho stále vnímavější schopnosti jsou vzájemně regulovány technikami obsluhy, pomáhá mu postupně vyrovnat nelibost způsobenou nezralostí homeostázy, s níž se narodilo. V hodinách postupně se prodlužujícího bdění poznává, že stále více dobrodružství smyslů vzbuzuje pocit známosti, pocit odpovídající pocitu vnitřního dobra. Formy uspokojení a lidé, kteří jsou s nimi spojeni, stávají se stejně tak známými jako palčivá bolest střev. První sociální výkon, jehož dítě dosáhlo, je proto jeho ochota nechat matku zmizet z dohledu bez nadměrné úzkosti nebo hněvu, protože se stala vnitřní jistotou stejně jako vnější představitelností. Taková důslednost, souvislost a stejnost zkušeností poskytuje rudimentární pocit identity „já", jež závisí, tuším, na uznání, že existuje vnitřní soubor pamatovaných a předvídaných vjemů a představ, které jsou pevně sdruženy s vnějším souborem známých a předvídatelných věcí a lidí.

Co tedy zde nazýváme důvěrou (trust), odpovídá tomu, co Tereza Benedeková nazvala spoléháním (confidence). Dávám přednost slovu důvěra, protože je v něm více naivnosti a vzájemnosti: o malém dítěti můžeme říci, že důvěřuje tam, kde by bylo příliš odvážné říci, že se spoléhá. Obecný stav důvěry dále zahrnuje nejen tu okolnost, že se jedinec naučil spoléhat se na stejnou kontinuitu zevních pečovatelů, ale i to, že může věřit sobě samému a schopnosti svých vlastních orgánů vyrovnat se s pudy; a že je schopen pokládat sebe samého za dostatečně důvěryhodného, takže pečovatelé nebudou muset být na pozoru, aby nebyli uskřípnuti.

Ustavičné okoušení a ověřování vztahů mezi vnitřkem a vnějškem je rozhodujícím způsobem ověřeno v době hněvů a za stadia kousání, kdy zuby způsobují bolest z vnitřka a kdy vnější přátelé buď nejsou k dispozici anebo odmítají jedinou činnost, která slibuje úlevu, totiž kousání. Ne že by prořezávání zubů samo o sobě způsobovalo neblahé následky, které jsou mu občas připisovány. Jak jsme dříve popsali, je dítě nyní puzeno k tomu, aby „chápalo" více, ale pravděpodobně také zjišťuje, že přítomnost žádoucích předmětů je pomíjivá; to se týká bradavky a prsu i matčiny zaměřené pozornosti a péče. Zdá se, že prořezávání zubů má význam prototypu a může vskutku být modelem masochistické tendence zajistit si kruté uspokojení prožíváním libosti z vlastní bolesti, kdykoliv je jedinec neschopen zabránit významné ztrátě.

V psychopatologii lze nedostatek základní důvěry studovat nejlépe na infantilní schizofrenii, zatímco trvalá původní slabost takové důvěry je zřejmá u dospělých osobností, u nichž je navyklý únik do schizoidního nebo depresivního stavu. Obnove-

ní stavu důvěry je, jak se ukázalo, základním požadavkem léčby v těchto případech. Bez ohledu na to, jaké okolnosti mohly způsobit psychotické zhroucení, bizarnost a odtažité chování mnoha těžce nemocných osob skrývá pokus obnovit sociální vzájemnost ověřováním hranic mezi smysly a fyzickou skutečností, mezi slovy a sociálními významy.

Psychoanalýza předpokládá, že časný proces diferenciace mezi vnitřními prožitky a zevním prostředím je základem projekce a introjekce, jež zůstávají jedněmi z našich nejhlubších a nejnebezpečnějších obranných mechanismů. V introjekci cítíme a jednáme, jako by se vnější dobro stalo vnitřní jistotou. V projekci prožíváme vnitřní zlo jako vnější: připisujeme pro nás důležitým lidem zlo, které je ve skutečnosti v nás. Předpokládá se tedy, že tyto dva mechanismy – projekce a introjekce – jsou utvářeny podle toho, co probíhá u malých dětí, když chtějí zvnějšnit bolest a zvnitřnit libost, záměr, který musí podrobit svědectví vyspívajících smyslů a konečně rozumu. Tyto mechanismy jsou více či méně normálně obnoveny v aktuálních krizích lásky, důvěry a víry v dospělosti a mohou charakterizovat iracionální postoje vůči odpůrcům a nepřátelům v masách „zralých" jedinců.

Pevné ustavení trvanlivých vzorů pro řešení nukleárního konfliktu základní důvěry oproti základní nedůvěře v prostoru existence je první úkol „já" (ego), a tedy především úkol pro mateřskou péči. Ale řekněme rovnou, že množství důvěry vyvozené z nejčasnější infantilní zkušenosti nezávisí, jak se zdá, na absolutním množství potravy nebo projevů lásky, ale spíše na kvalitě mateřského vztahu. Matky vytvářejí pocit důvěry ve svých dětech oním druhem ošetřování, které ve své kvalitě slučuje citlivou péči individuální potřeby nemluvněte a pevný pocit osobní důvěryhodnosti v rámci přijímaného kulturního životního stylu. To vytváří v dítěti základnu pro pocit identity, která bude později slučovat vědomí, že je v pořádku, že je samo sebou a že se stává tím, o čem ostatní lidé věří, že se stane. S určitými omezeními (která jsme už dříve označili jako nezbytnosti péče o dítě) je tedy jen málo frustrací v tomto stadiu nebo v následujících stadiích, která by rostoucí dítě nebylo schopno vydržet, jestliže taková frustrace vede ke stále obnovovanému zážitku větší totožnosti a silnější kontinuity vývoje, směřujících ke konečné integraci individuálního životního cyklu s nějakou významnou širší příslušností. Rodiče musí mít nejen určité způsoby vedení zakazováním a povolováním, ale musí být také schopni představovat dítěti hluboké, téměř tělesné přesvědčení, že vkládají význam do všeho, co dělají. Konec konců se děti stávají neurotickými ne z frustrací, ale z nedostatku nebo ztráty sociálního významu těchto frustrací. Ale i za nejpříznivějších okolností uvádí toto stadium, jak se zdá, do psychického života pocit vnitřního rozdělení a všeobecné nostalgie po ztraceném ráji a stává se pro to typickým. Právě proti této mocné kombinaci pocitu strádání, oddělení a opuštění se musí základní důvěra obhájit v průběhu života.

Každé následující stadium a každá krize má zvláštní vztahy k některému ze základních prvků společnosti, a to z toho prostého důvodu, že životní cyklus člověka a lidské instituce se vyvíjely společně. V této kapitole můžeme sotva učinit víc než jen popsat každé stadium a zmínit se pak o tom, který základní prvek sociální organizace

se k němu vztahuje. Tento vztah je oboustranný: člověk přináší do těchto institucí zbytky své infantilní mentality a svůj mladistvý zápal a přijímá od nich – pokud jsou s to udržet si svou aktualitu – zpevnění svých infantilních výdobytků.

Rodičovská víra, která podporuje důvěru vznikající v novorozenci, hledala během historie svou institucionální záruku v organizovaném náboženství (a příležitostně v něm našla i svého největšího nepřítele). Důvěra vzešlá z péče je ve skutečnosti prubířským kamenem *opravdovosti* daného náboženství. Všem náboženstvím je společné periodické dětinné odevzdání se Dárci nebo dárcům, kteří udělují pozemské štěstí stejně jako duchovní zdraví; určitý projev malosti člověka sníženým postojem a pokořeným gestem; přiznání špatných činů, myšlenek a zlých záměrů v modlitbě a v písních; horlivý apel na vnitřní spojení božským vedením; a konečně rozpoznání, že individuální důvěra musí se státi společnou vírou, individuální nedůvěra společně formulovaným zlem, zatímco obnovení jedince musí se stát částí rituální praxe mnoha lidí a musí být známkou důvěryhodnosti ve společenství.*

Uvedli jsme příklad, jak kmeny, které se dostávají do styku s jedním úsekem přírody, vyvíjejí kolektivní magično, jež – jak se zdá – jedná s nadpřirozenými Dárci potravy a štěstí, jakoby byli rozhněváni a museli být usmířeni modlitbou a sebetrýzněním. Primitivní náboženství, nejprimitivnější vrstva ve všech náboženstvích a náboženská vrstva v každém jedinci oplývají snahami o odpykání, které se snaží odčinit příčiny vůči mateřskému lůnu a obnovit víru v dobrotu vlastního úsilí a v laskavost vesmírných sil.

Každá společnost a každý věk musí nalézt institucionalizovanou formu uctívání, která čerpá vitalitu ze své představy světa – od predestinace k indeterminismu. Klinik může pouze pozorovat, že mnozí lidé, kteří jsou hrdi na to, že se obejdou bez náboženství, mají děti, které si nemohou dovolit být bez něho. Na druhé straně jsou mnozí, kteří – jak se zdá – čerpají životní víru ze sociální akce a vědecké dráhy. A opět jsou mnozí, kteří vyznávají víru, ale v praxi prozrazují nedůvěru v život i v lidi.

Autonomie proti studu a pochybám

Když popisujeme růst a krize lidské osobnosti jako série alternativních základních postojů (např. důvěra proti nedůvěře), uchylujeme se k termínu „pocit" (sense of), ačkoliv podobně jako „pocit zdraví" nebo „pocit nevolnosti" pronikají takové „pocity" povrch i hloubku, vědomí i nevědomí. Jsou tedy zároveň způsoby *prožívání*, přístupnými introspekci, způsoby *chování*, které mohou pozorovat ostatní lidé, a nevědomými *vnitřními stavy*, které lze určovat testem a analýzou. V dalším výkladu je třeba mít tyto tři dimenze na mysli.

* *Toto je společenská a psychologická stránka náboženství. Jeho často paradoxní vztah k duchovnímu životu jedince je otázka, o které nelze pojednat v krátkosti a jen zjednodušeně.*

Maturace svalové soustavy navozuje stadium experimentování dvěma stimulujícími kategoriemi sociálních modalit: zadržení a puštění. Jako ve všech případech těchto modalit, jejich základní konflikt může vést nakonec buď k hostilním, nebo k benigním očekáváním a postojům. Držení se tak může stát destruktivním a krutým zadržováním a omezováním anebo se může stát způsobem péče: „mít a podržet". Také pustit se může změnit v nepřátelské uvolnění destruktivních sil, nebo se může stát umírněným „nechat jít" a „nechat být".

Vnější kontrola chování dítěte na tomto stadiu musí být proto pevně ujišťující. Dítě musí cítit, že základní víra v existenci, která je trvalým pokladem uchovaným z hněvivých zápasů orálního stadia, nebude vydána všanc tímto jeho obratem, tímto náhlým, prudkým přáním mít možnost volby, požadovačně něco přivlastňovat a tvrdohlavě něco vylučovat. Pevné vedení ho musí chránit proti potenciální anarchii jeho dosud nevycvičeného smyslu rozlišování, jeho neschopnosti záměrně držet a pustit. Jak ho jeho okolí povzbuzuje, aby „stálo na vlastních nohou", musí je také chránit před bezesmyslnými a neomezenými prožitky studu a časných pochybností.

Posléze je zmíněné nebezpečí jedním z nejlépe nám známých. Neboť jestliže je dítě zbaveno postupné a dobře míněné zkušenosti autonomie a svobodné volby (nebo je-li oslabeno počáteční ztrátou důvěry), obrací proti sobě všechen svůj pud rozlišovat a manipulovat. Přemanipuluje se samo, vyvine předčasné svědomí. Místo aby se zmocňovalo věcí za tím účelem, aby je zkoušelo záměrným opakováním, stane se posedlým svým vlastním sklonem opakovat. Takovouto posedlostí se ovšem učí zvládat znovu okolí a získat moc tvrdohlavou a detailní kontrolou tam, kde nemohlo najít vzájemnou regulaci v širokém měřítku. Takové jalové vítězství je infantilním modelem nutkavé neurózy. Je také infantilním zdrojem pozdějších pokusů v dospělosti ovládat okolí literou spíše než duchem.

Stud je emoce dosud nedostatečně studovaná, protože je v naší civilizaci tak časně a snadno pohlcena pocitem viny. Stud předpokládá, že člověk je plně vystaven pohledům a vědom si toho, že se naň dívají: jedním slovem – vědom si sám sebe (self-conscious). Člověk je viditelný a není na to připraven: proto je v našich snech stud obsažen v situacích, kde na nás lidé zírají, když nejsme dostatečně oblečeni, v nočním odění, „bez kalhot". Stud je časně vyjádřen v impulsu zakrýt svou tvář nebo propadnout se, právě v daném okamžiku a na daném místě, rovnou do země. Ale to je, tuším, v podstatě vztek obrácený proti sobě samému. Ten, kdo se stydí, by rád donutil svět, aby se naň nedíval, aby nepozoroval jeho nahotu. Rád by zničil oči světa. Místo toho si však musí přát svou vlastní neviditelnost. Tato možnost je hojně využívána ve výchovné metodě „zahanbení", kterou užívají tak výlučně mnohé primitivní národy. Vizuální stud vzniká dříve než auditorní vina, což je pocit špatnosti, který člověk má mít sám u sebe, když se nikdo nedívá a když je všecko potichu – kromě hlasu „nadjá" (superego). Takovéto zahanbení využívá vzrůstajícího pocitu malosti, který se může vyvinout teprve, když se dítě postaví a když mu jeho vědomí dovoluje pozorovat poměrnou míru velikosti a síly.

Příliš mnoho zahanbování nevede k opravdové slušnosti, ale k tajnému odhodlání proklouznout neviděn – pokud nevyústí až ve vzdorovitou nestoudnost. V jedné působivé americké baladě vrah, který má být pověšen na šibenici před očima obce, místo aby se cítil patřičně potrestán, začne diváky plísnit a končí každou salvu posměšků slovy: „Bůh zatrať vaše oči!". Mnohé malé dítě, které je zahanbováno víc než snese, může být v trvalé náladě vyjadřovat vzdor podobným způsobem (ačkoliv mu třeba chybí odvaha nebo slova). Touto zmínkou mám na mysli tu okolnost, že existuje hranice pro dítě i dospělého, po kterou snáší požadavky pokládat sebe, své tělo a svá přání za zlá a hanebná a věřit v neomylnost těch, kteří takový soud vynášejí. Může být náchylné k tomu tento stav věcí obrátit a pokládat za zlý fakt, že existují; jeho příležitost nadejde, když tyto okolnosti pominou, nebo se jich sám zbaví.

Pochybnost je sestra hanby. Zatímco stud je závislý na vědomí vztyčení a vystavení pohledům (jak učí klinické pozorování), má pochybnost daleko spíše co činit s vědomím, že mám přední a zadní stranu, a zejména něco „za sebou". Neboť tuto odvrácenou část těla s jejím agresivním a libidinálním ohniskem ve svěračích a v hýždích nemůže dítě vidět, i když může být ovládána vůlí ostatních. Oblast „vzadu" je temný kontinent malého člověka, oblast těla, která může být magicky ovládána a do které mohou účinně vniknout ti, kteří napadají autonomní síly dítěte a kteří označují za zlé ty produkty střev, jež dítě pokládá za docela v pořádku, když je vyměšuje. Tento základní pocit pochybnosti o všem, co jsme nechali za sebou, tvoří základ pro pozdější a spíše slovní formy nutkavého pochybování. V dospělosti to nachází výraz v paranoidních obavách, které se týkají skrytých pronásledovatelů a tajných pronásledování, jež nás ohrožují zezadu (a zvnitřka toho, co je vzadu).

Toto stadium se proto stává rozhodujícím pro poměr lásky a nenávisti, spolupráce a svéhlavosti, svobody sebevyjádření a jejího potlačení. Z pocitu sebekontroly bez ztráty sebeúcty pramení trvalý pocit dobré vůle a hrdosti; z pocitu ztráty sebekontroly a z pocitu nadměrné cizí kontroly vzniká trvající sklon k pochybám a studu.

Jestliže se některému čtenáři bude zdát popis „negativních" možností našich stadií veskrze přehnaný, musím mu připomenout, že to není jen následek naší předpojatosti klinickým zaměřením. Dospělí, a to i zdánlivě zralí a neneurotičtí jedinci, vykazují přecitlivělost týkající se možné zahanbující „ztráty tváře" a strach z útoku zezadu, jenž je nejen naprosto iracionální a odporuje tomu, co člověk zná a ví, ale může mít i osudný vliv, jestliže podobné pocity ovlivňují např. mezirasovou a mezinárodní politiku.

Uvedli jsme základní důvěru ve vztah k instituci náboženství. Trvalá potřeba jednotlivce, aby jeho vůle byla utvrzena a začleněna do dospělého pořádku věcí, který současně utvrzuje a začleňuje vůli ostatních, má svou institucionální záruku v *principu zákona a pořádku*. V denním životě stejně jako na vysokých soudních dvorech – domácích i mezinárodních – tento princip určuje každému privilegia a jeho omezení, jeho závazky a jeho práva. Pocit spravedlivé důstojnosti a zákonné nezávislosti ze strany dospělých, kteří je obklopují, vyvolává v dítěti, které má dobrou vůli, důvěřivé očekávání, že druh autonomie vypěstované v dětství, nepovede k ne-

místným pochybnostem nebo k studu v pozdějším životě. Tak pocit autonomie vypěstovaný v dítěti a měnící se, jak život pokračuje, slouží k zachování smyslu spravedlnosti v ekonomickém a politickém životě (a je jím naopak zase posilován).

Iniciativa proti vině

U každého dítěte se na každém stupni setkáváme s novým divem intenzivního vývoje, jenž představuje novou naději a novou odpovědnost pro všechny. Takovým divem je i pocit iniciativy s její pronikavou kvalitou. Kritéria pro všechny tyto pocity a kvality jsou tatáž: krize více či méně naplněná tápáním a strachem je rozřešena tím, jak dítě náhle „vrůstá do sebe sama", a to jak po stránce osobní, tak i tělesné. Jeví se více „samo sebou", více milující, uvolněnější a bystřejší ve svém úsudku, více k činnosti podněcované i samo činné. Disponuje volně s nadbytkem energie, jež mu dovoluje zapomenout rychle na nezdary a blížit se k tomu, co se mu zdá žádoucí (i když se to také zdá nejisté a dokonce nebezpečné) s nezmenšeným a přesnějším zaměřením. Iniciativa přidává k autonomii kvalitu podnikání, plánování a úsilí o zdolání úkolu s cílem být aktivní a v pohybu tam, kde předtím svévole nejčastěji inspirovala činy vzdorovitosti nebo alespoň dosvědčovala svou nezávislost.

Vím dobře, že slovo „iniciativa" má pro mnoho lidí americký a průmyslový význam. Avšak iniciativa je nezbytnou součástí každého činu a člověk potřebuje pocit iniciativy ať se učí a dělá cokoliv, od sbírání plodů až po systém podnikání.

Batolivé stadium a stadium infantilní genitality přidávají k souboru základních sociálních modalit modalitu „dělání" nejprve ve smyslu horlivého usilování „being on the make". Neexistuje pro to silnější jednodušší výraz; naznačuje libost z úsilí a zápasu. U chlapce důraz spočívá na falicko-intrusivních způsobech; u dívky se mění ve způsoby chytání, ať už v agresivních formách polapení, nebo v mírnějších formách úsilí učinit se atraktivnější a půvabnější.

Nebezpečí tohoto stadia je pocit viny nad zamýšlenými cíli a nad činy, podněcenými v překypující radosti z nových lokomotorických a mentálních sil – činy agresivní manipulace a násilného jednání, jež brzy daleko přesahují výkonnou kapacitu organismu i mysli a vyžadují tedy energickou zábranu v zamýšlené iniciativě. Zatímco autonomie se soustřeďuje na vyloučení možných soupeřů a vede tedy k žárlivému vzteku, zaměřenému většinou proti neoprávněným zásahům mladších sourozenců, iniciativa přináší s sebou anticipační rivalitu vůči těm, kteří tu byli první a mohou proto pro své lepší vybavení zaujímat pole, na které je iniciativa jedince zaměřena. Infantilní žárlivost a soupeřivost – tyto často rozhořčené a přece v podstatě marné pokusy vymezit sféru nepochybného privilegia – dosahují nyní vrcholu v konečném zápasu o postavení oblíbence u matky. Častý nezdar vede k rezignaci, vině a úzkosti. Dítě si libuje ve fantaziích, v nichž si představuje sebe jako obra nebo tygra, ale ve svých snech upadá do děsu o vzácný život. Toto je tedy stadium „kastračního

komplexu", zintenzivněného strachem z objevu, že genitálie (nyní silně erotizované) jsou poškozeny jako trest za fantazie, týkající se jejich existence.

Infantilní sexualita a tabu incestu, kastrační komplex a nadjá (superego) – to vše se zde spojuje, aby vyvolalo onu specificky lidskou krizi, při níž se dítě musí odvrátit od výlučně pregenitálního vztahu ke svým rodičům a přejít k pomalému procesu, při němž se samo stává rodičem, nositelem tradice. Zde probíhá nejosudnější rozkol a přeměna v emočním silovém poli, rozkol mezi možnostmi lidské slávy a totálního zničení. Neboť zde se dítě navždy stává rozpolceno samo v sobě. Fragmenty instinktu, které dříve podněcovaly růst jeho dětského těla a mysli, se nyní stávají rozdělenými na infantilní část, která trvale udržuje překypující možnost růstu, a rodičovskou část, která podporuje a zvyšuje sebepozorování, sebevedení i sebetrestání.

Znovu je tedy problémem otázka vzájemné regulace. Tam, kde dítě, nyní tak náchylné k přemanipulování sama sebe, může postupně vyvinout pocit morální odpovědnosti, tam kde může získat určitý vhled do institucí, funkcí a rolí, které dovolí jeho odpovědné účastenství, také najde libost z výkonu v ovládání nástrojů a zbraní, v zacházení se smysluplnými hračkami i v péči o mladší děti.

Pochopitelně je ona rodičovská část mysli nejprve v podstatě infantilní: fakt, že lidské svědomí zůstává částečně infantilní po celý život, je podstatou lidské tragédie. Neboť nadjá dítěte může být primitivní, kruté a nekompromisní, jak lze pozorovat v případech, kdy děti nadměrně kontrolují a nadměrně omezují samy sebe až k hranici sebezničení, v případech, kdy vyvíjejí nadměrnou poslušnost, která je poslušností na slovo v míře větší než si rodiče sami přejí vymáhat; nebo, kdy vyvíjejí hluboké regrese a trvalou nevoli, protože rodiče sami se nezdají žít podle nového svědomí. Jeden z nejhlubších konfliktů v životě je nenávist k rodiči, který sloužil jako model a vykonavatel „nadjá", ale který (v nějaké formě) byl přistižen, že se pokouší proklouznout v životě s týmiž přestupky, které dítě samo nemůže nadále v sobě trpět. Podezřívavost a vyhýbavost, která je tak smíšena s kvalitou „vše nebo nic", jež je vlastní nadjá, tomuto orgánu morální tradice, dělá z morálního (ve smyslu „moralistického") člověka velké potenciální nebezpečí pro jeho vlastní já – a pro já jeho bližších.

V patologii dospělých je reziduální konflikt týkající se iniciativy vyjádřen v hysterickém popření, jež způsobuje potlačení přání nebo zrušení jeho výkonného orgánu ochrnutím, inhibicí nebo impotencí. Nebo je vyjádřena v překompenzačním vychloubání, při němž poděšený jedinec, který by nejraději skryl hlavu v písku, natahuje místo toho krk ven. Také únik do psychosomatické nemoci je nyní běžný. Je tomu tak, jakoby kultura přiměla člověka k tomu, že sám na sebe příliš upozorňuje a tak se s tímto postojem ztotožňuje, že jenom nemoc mu může poskytnout únik.

Zde však opět musíme mít na mysli nejen individuální psychopatologii, ale i vnitřní silové zdroje hněvu, které musí být v tomto stadiu ponořeny pod povrch, stejně jako jsou potlačeny a inhibovány některé z nejpošetilejších nadějí a nejdivočejších fantazií. Pocit samospravedlnosti, který z toho vyplývá – často hlavní odměna za dobré chování – může být později s krajní nesnášenlivostí obrácen proti ostatním ve formě houževnatého moralistického dohlížení, takže úsilí se zaměřuje hlavně na

potlačení iniciativy spíše než na její řízení. Na druhé straně iniciativa i morálního člověka snadno roztrhne hranice sebeomezení, což mu dovoluje, aby činil ostatním na své nebo cizí půdě, co sám by nikdy nečinil ani netrpěl, aby se dálo v jeho vlastním domě.

Se zřetelem na možnosti dlouhého lidského dětství je radno ohlédnout se nazpět na modrotisk životních stadií a uvážit možnosti vést mláďata rasy dokud jsou mladá. A tu podotýkáme, že podle moudrého předurčení základního plánu není dítě nikdy více připraveno učit se tak rychle a chtivě, stávat se větším ve smyslu sdílení závazků a výkonu jako v tomto období svého vývoje. Je dychtivé i schopné spolupracovat na úkolech, sdružovat se s ostatními dětmi, aby s nimi tvořilo a plánovalo, je ochotno těžit ze styku s učiteli a hledět se vyrovnat ideálním vzorům. Ztotožňuje se ovšem i nadále s rodičem téhož pohlaví, ale prozatím hledá příležitosti tam, kde mu pracovní ztotožnění (identifikace) slibuje, jak se zdá, prostor pro iniciativu bez přílišného infantilního konfliktu nebo oidipské viny a mnohem realističtější identifikaci založenou na duchu rovnosti, kterou zakouší při společné práci. Ať je tomu jakkoliv, „oidipské" stadium nevede pouze ke skličujícímu ustavení morálního smyslu, jenž omezuje horizont toho, co je dovoleno. Udává také směr k možnému a dosažitelnému, což dovoluje, aby sny časného dětství byly uvedeny ve vztah k cílům aktivního dospělého života. Sociální instituce poskytují proto dětem tohoto věku *ekonomický ethos* ve formě ideálních dospělých, které lze rozeznat podle jejich uniforem a jejich funkcí, a kteří jsou dostatečně fascinující, aby nahradili hrdiny obrázkových a pohádkových knížek.

Snaživost proti méněcennosti

Takto se tedy dějiště vnitřního života zdá celé připraveno pro „vstup do života", až na to, že život je tu nutně nejprve školním životem, ať už školou je pole nebo džungle anebo školní třída. Dítě musí zapomenout na své minulé naděje a přání, zatímco jeho překypující představivost je krocena a podrobena zákonům neosobních věcí – zejména čtení, psaní a počítání. Neboť dříve než se dítě, které je psychologicky již v zárodku rodičem, může stát rodičem biologickým, musí začít být pracovníkem a možným živitelem. S nastupující periodou latence normálně vyvinuté dítě zapomíná, či spíše sublimuje, nezbytnost „realizovat" lidi přímým útokem nebo stávat se nakvap tatínkem a maminkou. Učí se nyní získávat uznání tím, že vyrábí věci. Zvládlo oblast pohybování a orgánových funkcí. Poznalo pocit účelovosti se zřetelem na fakt, že mu v lůně jeho rodiny nekvete žádná budoucnost, a je tak připraveno věnovat se daným dovednostem a úkolům, které daleko přesahují pouhý hravý výraz jeho orgánových funkcí nebo libost z funkce jeho údů. Vytváří v sobě pocit snaživosti (industry) – tj. přizpůsobuje se anorganickým zákonům světa nástrojů. Může se stát dychtivou a do práce zabranou jednotkou produktivní situace. Přivést produktivní situaci k ukončení stává se cílem, který postupně nahrazuje rozmary

a přání hry. Hranice jeho „já" zahrnují nyní jeho nástroje a dovednosti: princip práce ho učí získávat potěšení z práce dovršené díky stálé pozornosti a vytrvalé píli. Ve všech kulturách dostává se dětem na tomto stadiu nějaké *systematické výuky*, ačkoliv to nikterak nemusí být ve formě školy, kterou gramotní lidé organizují kolem učitelů, specializovaných v umění, jak učit číst a psát. U předgramotných a negramotných lidí se děti mnoho učí od dospělých, kteří se stávají učiteli díky svému talentu a své náklonnosti spíše než proto, že byli do této funkce dosazeni, a pravděpodobně nejvíce se učí od starších dětí. Takto si dítě osvojuje *základy technologie*, stává se připraveno zacházet s nářadím, nástroji a zbraněmi užívanými velkými lidmi. Vzdělaní lidé se specializovanějším pracovním zaměřením musí připravovat své děti tak, že je učí věcem, které je dělají nejprve gramotnými, poskytují jim co možná nejširší základní vzdělání pro největší počet všech možných pracovních zaměření. Čím spletitější se však specializace stává, tím nezřetelnější jsou případné cíle iniciativy; a čím komplikovanější je sociální realita, tím vágnější je v ní role otce a matky. Škola zdá se být kulturou sama o sobě, se svými cíli a omezeními, se svými výkony i zklamáními.

Na tomto stadiu je dítě ohrožováno pocitem nedostatečnosti a méněcennosti. Jestliže si zoufá nad svými nástroji a dovednostmi nebo nad svým postavením mezi svými spolupracovníky, může ztratit odvahu k tomu, aby se identifikovalo s nimi i s určitou oblastí nástrojového světa. Ztráta naděje na takové pracovní společenství může je stáhnout zpět do izolovanější, méně nástrojově zaměřené rodinné rivality oidipského období. Dítě si zoufá nad svým vybavením v nástrojovém světě i ve své fyzické konstituci a pokládá se za odsouzené k prostřednosti a nepostačitelnosti. A právě v tomto bodě se širší společenství stává důležitým v tom, jak dítěti poskytuje příležitost porozumět významným rolím v technologii a v ekonomii. Vývoj mnohého dítěte je rozrušen, když je rodinný život nedokázal připravit pro školní život, nebo když školní život nedovede dále udržovat sliby dřívějších stadií.

Když jsem mluvil o období vyvíjejícího se pocitu snaživosti, odvolával jsem se na *vnější a vnitřní překážky* při užití nových schopností, ale nikoliv na zesílení nových lidských pudů, ani na skrytý hněv, vyplývající z jejich frustrace. Toto stadium se liší od dřívějších právě tím, že není vzepětím z vnitřních erupcí k nové sebevládě. Freud je nazývá stadiem latence, protože prudké pudy v této době normálně dřímou. Ale je to jenom klid před bouří puberty, kdy všecky dřívější pudy se znovu vynořují v nové kombinaci, aby byly uvedeny pod vládu genitality.

Na druhé straně je toto stadium sociálně nejdůležitější, poněvadž snaživost znamená dělat věci po boku ostatních a spolu s nimi, vyvíjí se v této době první pocit dělby práce a rozličné příležitosti, tj. smysl *technologického ethosu* kultury. V posledním oddíle jsme zdůraznili nebezpečí, které hrozí jedinci a společnosti, když školák začíná pociťovat, že barva jeho kůže, původ jeho rodičů nebo střih jeho šatů spíše než jeho přání a jeho vůle učit se budou rozhodovat o jeho hodnotě jako žáka, tedy o jeho pocitu identity, k němuž musíme nyní obrátit svou pozornost. Je tu však jiné, základnější nebezpečí: totiž omezení sebe sama a svých horizontů, které pak zahrnují jedině jeho práci, k níž byl, jak praví Písmo, člověk odsouzen po svém

vypuzení z ráje. Pokládá-li práci za svůj jediný závazek, a to, co se pracovně osvědčuje za své jediné kritérium hodnotnosti, pak se může stát konformistou a nemyslícím otrokem své technologie a těch, kdo jsou s to ji využívat.

Identita proti konfúzi rolí

S ustavením dobrého počátečního vztahu ke světu dovedností a nástrojů a s příchodem puberty končí vlastní dětství. Začíná mládí. Ale v pubertě a v adolescenci všecky totožnosti a souvislosti, na něž dítě dříve spoléhalo, se stávají znovu více či méně problematickými, protože tělesný růst je tak rychlý, jako v časném dětství, a navíc k němu přistupuje pohlavní vyspívání. Rostoucí a vyvíjející se mladí lidé, kteří se musejí vyrovnávat s touto vnitřní fyziologickou revolucí i se zřejmými úkoly dospělých, jež na ně čekají, dělají si nyní především starost o to, jak se jeví v očích ostatních ve srovnání s tím, co sami o sobě cítí. Stejně tak hledají cestu, jak spojit role a dovednosti vypěstované dříve s běžnými typy povolání. Pátrajíce po novém smyslu kontinuity a totožnosti, musejí probojovávat znovu mnohé z bitev dřívějších let, i když jsou proto nuceni přisuzovat naprosto dobře smýšlejícím lidem vykonstruované role svých protivníků. A jsou vždycky připraveni nastolit trvající idoly a ideály jako strážce konečné identity.

Integrace, ke které nyní dochází ve formě identity já, je – jak jsme zdůraznili – více než jen pouhý součet identifikací v dětství. S narůstající zkušeností je tak „já" schopno integrovat všechny identifikace s proměnami libida, se schopnostmi vyvinutými z nadání a s příležitostmi, které jim nabízejí sociální role. Pocit identity já je tedy vzrůstajícím přesvědčením, že vnitřní totožnost a souvislost, jež byly připraveny v minulosti, jsou nyní porovnávány s totožností a souvislostí vlastního významu pro druhé, jak je to patrné ve zřejmém příslibu „životní dráhy".

Nebezpečím tohoto stadia je konfúze rolí. Tam, kde ke založena na silných předchozích pochybnostech, které se týkají vlastní sexuální identity, nejsou delikventní i jasné psychotické epizody ojedinělé. Jsou-li tyto případy správně diagnostikovány a léčeny, nemají takový fatální význam, jaký mívají v jiném věku. Ve většině případů však rovnováhu jednotlivých mladých lidí narušuje neschopnost najít trvalou identitu v povolání. Aby udrželi svou celistvost, identifikují se na čas velmi silně s hrdiny skupin a davů, a to až do té míry, že úplně ztrácejí svou vlastní totožnost. Tato okolnost navozuje stadium „zamilovanosti", jež není úplně, ba ani primárně sexuální záležitostí, leda tam, kde to vyžadují mravy. Adolescentní láska je do značné míry pokusem dospět k definici vlastní totožnosti projekcí roztříštěného obrazu vlastního já na druhé a dále tím, že vidí tento obraz takto odražen a postupně ujasňován. Proto je také velká část mladistvé lásky konverzací.

Mladí lidé dovedou být plni předsudků a krutosti vůči všem, kdo se od nich liší barvou kůže nebo kulturním pozadím, svými zálibami a nadáním a často i pouhými drobnostmi v oblečení a gestech, jaké jsou čas od času voleny za znaky těch, kdo

přináležejí ke skupině, nebo těch, kdo stojí mimo ni. Je třeba, abychom rozuměli takové nesnášenlivosti jako obraně vůči pocitu konfúze identity (což neznamená, že ji máme promíjet nebo na ní brát účast). Adolescenti si totiž nejen navzájem pomáhají přenést se čas od času přes mnohá znepokojení tím, že vytvářejí skupinky, a tím, že sami sebe, své ideály a své nepřátele podřizují stereotypům, ale také perverzně zakouší schopnost dodržovat navzájem věrnost. Pohotovost k takovému prověřování také vysvětluje přitažlivost, kterou mají jednoduché a kruté totalitní doktríny na mysl mládeže takových zemí a tříd, které ztratily nebo ztrácejí svou skupinovou identitu (feudální, agrární, kmenovou, národní) a které čelí ve světovém měřítku industrializaci, emancipaci a širší komunikaci.

Adolescentní mysl je v podstatě myslí *moratoria*, psychosociálního stadia mezi dětstvím a dospělostí, mezi morálkou, kterou si osvojilo dítě a etikou, kterou si má vytvořit dospělý. Je to „ideologická mysl" – a je to také vskutku ideologická perspektiva společnosti, která nejjasněji mluví k adolescentovi, jenž dychtí po ujištění od svých vrstevníků a jenž je připraven najít potvrzení v rituálech, vyznáních a programech, které současně určují, co je zlé, nebezpečné a nepřátelské. Pátrajíc po sociálních hodnotách, které řídí identitu, setkává se člověk s problémy *ideologie* a *aristokracie*, v jejich nejširším možném smyslu, jenž znamená, že uvnitř vymezeného světového obrazu a předurčeného běhu dějin nejlepší lidé se dostávají k vládě a vláda rozvíjí to nejlepší v lidech. Aby se mladí neztratili v cynismu a v apatii, musejí být schopni přesvědčit sebe sama, že ti, kdo jsou úspěšní v očekávaném dospělém světě, berou proto na svá ramena závazek, aby byli těmi nejlepšími.

Intimnost proti izolaci

Síla získaná v kterémkoliv stadiu je podrobena zatěžkávací zkoušce vzhledem k tomu, že je třeba tuto sílu překročit, takže se jedinec může v následujícím stadiu odvážit toho, co bylo nejkřehčí a nejvzácnější v předchozím období. Tak mladý dospělý člověk, jehož osobnost se vynořuje z úsilí o vlastní totožnost a v tvrdošíjném lpění na ní, touží a je ochoten nechat splynout tuto vlastní identitu s identitou ostatních. Je připraven pro intimnost, tj. pro schopnost odevzdat se konkrétním citovým vztahům partnerství a vyvinout etickou sílu vytrvat v takových odevzdáních, i když mohou vyžadovat významné oběti a kompromisy. Tělo a „já" musejí nyní ovládnout orgánové způsoby a nukleární konflikty, aby byly s to čelit strachu ze ztráty „já" v situacích, které vyžadují opustit soustředění na sebe sama: v solidaritě úzkých citových vztahů, v orgasmu a v sexuální jednotě, v těsných přátelstvích i ve fyzickém souboji, ve zkušenostech inspirace, navozené učiteli, a ve zkušenostech intuice z ústupků vlastního „já". Vyhnout se takovým zkušenostem pro strach ze ztráty vlastního „já" může vést k hlubokému pocitu izolace a potom k pohroužení do vlastního nitra.

Protějšek intimnosti je sklon k distancování: to je pohotovost k izolaci, a je-li nutno, ke zničení těch sil a lidí, jejichž podstata se zdá nebezpečná naší vlastní a

jejichž „teritorium" – jak se zdá – neprávem zasahuje do prostoru našich vlastních intimních vztahů. Předsudky takto vyvinuté (a používané i využívané v politice a ve válce) jsou zralejším výsledkem dřívějších slepých odmítání, jež v období zápasu o identitu ostře a krutě rozlišují mezi známým a cizím. Nebezpečí tohoto stadia je v tom, že intimní, soutěživé a soupeřivé vztahy jsou prožívány s týmiž lidmi i proti nim. Avšak jak se oblasti dospělé povinnosti vymezují a jak se soutěživá setkání i sexuální objetí diferencují, podřizují se eventuálně postupně onomu *etickému smyslu*, který je znakem dospělosti.

Přesně řečeno, teprve nyní se může *pravá pohlavnost* plně vyvinout; neboť velká část sexuálního života, která předchází těmto intimním závazkům, jest druhem hledání identity, nebo je ovládána falickými či vaginálními snahami, které činí ze sexuálního života druh pohlavního zápasu. Na druhé straně bývá pohlavnost až příliš často popisována jako trvalý stav vzájemné sexuální rozkoše. Je tu tedy na místě doplnit, co rozumíme pod pojmem pohlavnosti.

Pro základní orientaci v této otázce bych rád ocitoval, co mi připadá jako Freudův nejkratší výrok. Často se tvrdilo – a jak se zdá, špatné zvyky při konverzaci udržují toto tvrzení – že psychoanalýza jako léčba se snaží přesvědčit pacienta, že před Bohem a lidmi má jen jediný závazek: mít dobré orgasmy s vhodným „objektem", a to pravidelně. To ovšem není pravda. Freuda se jednou ptali, co by podle jeho mínění měla být normální osoba schopna dobře dělat. Tazatel pravděpodobně očekával složitou odpověď. Ale Freud po způsobu stručného vyjadřování ve svém stáří prý řekl: „lieben und arbeiten" (milovat a pracovat). Stojí za to zamyslit se nad touto jednoduchou formulací; stává se hlubší, když o ní přemýšlíte. Neboť když Freud řekl „láska", myslel *pohlavní* láska a pohlavní *láska*, když řekl láska *a* práce, myslil obecnou pracovní výkonnost, která by nepohlcovala jedince do té míry, že by ztratil své právo a schopnost býti pohlavní a milující bytostí. Tak tomu můžeme rozumět, ale nemůžeme nijak zlepšit „profesorovu" formulaci.

Pohlavnost tedy záleží v nerušené schopnosti vyvíjet orgastickou potenci zbavenou všech pregenitálních překážek natolik, že pohlavní libido (nikoliv pouze sexuální produkty uvolňované v Kinseyho „vybití") je vyjádřené v heterosexuální vzájemnosti s plnou senzitivitou jak penisu, tak vaginy a s křečovitým uvolněním napětí celého těla. To je dosti konkrétní způsob, jak povědět něco o procesu, kterému ve skutečnosti nerozumíme. Abychom to vyjádřili spíše situačně: celkový fakt, že v průběhu klimaktické bouře orgasmu nalézáme vrcholný zážitek vzájemného přizpůsobení dvou bytostí, ulamuje určitým způsobem ostří nepřátelství a možných hněvů, které jsou způsobeny protikladností muže a ženy, fakta a fantazie, lásky a nenávisti. Uspokojivé sexuální vztahy činí pak pohlaví méně obsesivním, překompenzování méně nezbytným, sadistické kontroly nadbytečnými.

Protože se psychoanalýza většinou zabývala otázkami léčby, selhávala často ve snaze formulovat otázku pohlavnosti způsobem, který by byl významným pro společenské procesy probíhající ve všech třídách, národech a na všech kulturních úrovních. Takové vzájemnosti v orgasmu, jak ji má psychoanalýza na mysli, se zřejmě

snadno dosáhne v třídách a kulturách, které z něj dělají instituci volného času. Ve společnostech se značně složitou organizací překážejí této vzájemnosti tak mnohé faktory zdraví, tradice, příležitosti a temperamentu, že vlastní definice sexuálního zdraví by byla spíše takováto: lidská bytost má být potenciálně schopna dosáhnout vzájemnosti pohlavního orgasmu, ale má být také tak založena, aby snesla určité množství frustrace v tomto směru bez nepřiměřené regrese, kdykoliv to emocionální preference nebo ohledy na povinnost a loajalitu vyžadují.

Pravda, psychoanalýza zašla někdy příliš daleko ve svém důrazu na pohlavnost jako na univerzální lék pro společnost, a poskytla tak nové pokušení a novou příležitost pro mnohé, kdo si přejí vykládat takto její učení. Neuváděla ovšem vždy všecky cíle, které by v pohlavnosti ve skutečnosti měly a musely být obsaženy. Aby měla trvalý sociální význam, musí utopie pohlavnosti v sobě zahrnovat:

1. vzájemnost orgasmu
2. s milovaným partnerem
3. opačného pohlaví
4. s nímž jsme schopni a ochotni si vzájemně důvěřovat
5. a s nímž jsme schopni a ochotni regulovat cykly
   - práce
   - plození
   - rekreace
6. tak, aby byla zajištěna i potomstvu všechna stadia uspokojivého vývoje.

Je zřejmé, že takovýto utopický cíl v širokém měřítku nemůže být individuálním, ba ani terapeutickým úkolem. V žádném případě to není ani pouze sexuální záležitost. Je nezbytnou součástí kulturního stylu, sexuálního výběru, spolupráce i soutěživosti.

Nebezpečím tohoto stadia je izolace, tj. sklon vyhýbat se všem stykům, které nutí k intimnosti. V psychopatologii může tato porucha vést k těžkým „charakterovým problémům". Na druhé straně existují partnerské vztahy, které sahají až k izolaci ve dvou (isolation à deux) a jež proto zbavují oba partnery nezbytnosti čelit kritickému vývoji – vývoji generativity (plodivosti, tvořivosti).

Generativita proti stagnaci

Termín „generativita" zahrnuje evoluční vývoj, který z člověka učinil vyučujícího a vychovávajícího, stejně jako učícího se živočicha. Módní důraz na dramatizování závislosti dětí na dospělých nám často zastírá závislost starší generace na mladší. Dospělý člověk potřebuje, aby ho někdo potřeboval, a zralost potřebuje vedení a povzbuzování od toho, co bylo zplozeno a oč musí být pečováno.

Generativita je tedy v prvé řadě zájem o plození a vedení příští generace, ačkoliv jsou jedinci, kteří pro neštěstí nebo proto, že mají speciální a opravdové nadání v jiných směrech, nevyužijí tohoto pudu pro své vlastní potomstvo. A vskutku pojem

generativity zřejmě zahrnuje taková běžnější synonyma jako *produktivita* nebo *tvořivost*, která jej však nemohou plně nahradit.

Psychoanalýze trvalo nějakou dobu než si uvědomila, že schopnost ztratit sebe sama v setkání těl a mysli vede k postupnému rozšíření zájmů „já" a k investování libida do toho, co se rodí. Generativita je tedy podstatným stádiem na psychosexuální i psychosociální škále. Kde takové osobní obohacení úplně selže, dochází k regresi na obsesivní potřebu pseudointimnosti, často s pronikavým pocitem stagnace a osobního ochuzení. Jedinci se pak často začínají zabývat sami sebou, jako by byl každý z nich svým vlastním jedináčkem, nebo jedináčkem jeden druhého. A tam, kde jsou pro to podmínky příznivé, stává se časný fyzický, nebo psychologický individualismus prostředkem vedoucím k soustředění na sebe. Pouhý fakt, že člověk má nebo dokonce chce mít děti však nezakládá generativitu. Ve skutečnosti je, jak se zdá, schopnost dospět do tohoto stadia u některých mladých rodičů opožděna. Důvody můžeme najít v zážitcích časného dětství: v nadměrné sebelásce, která má základ v osobnosti vytvořené příliš pracně vlastním úsilím; a konečně (a zde se vracíme zase k začátkům) v nedostatku určité víry, určité „důvěry v druh", která povede k tomu, že se dítě bude jevit žádoucí zárukou společnosti.

Pokud jde o instituce, které zabezpečují a posilují generativitu, můžeme pouze říci, že všechny kodifikují etiku generativního sledu. I tam, kde filozofická a duchovní tradice nabádá vzdát se práva plodit nebo produkovat, snaží se člověk odvracející se v různých klášterních hnutích k „posledním zájmům" upravit svůj vztah k péči o tvory tohoto světa a k lásce, která ji zřejmě přesahuje.

Integrita „já" proti zoufalství

Jen ten, kdo tak či onak vzal na sebe péči o věci a lidi a kdo se přizpůsobil triumfům i zklamáním, která provázejí život, jen zploditel ostatních bytostí nebo tvůrce nových věcí a idejí může vydávat pomalu zrající plody těchto sedmi stádií. Neznám lepšího slova pro tento stav než integrita „já" – celistvost „já" (ego itegrity). Protože postrádáme jasné definice tohoto stavu mysli, poukáži na několik jeho složek. Je to důvěra „já", která narůstá z jeho sklonu pro pořádek a hledání významu. Je to postnarcistická láska lidského já (ego) – nikoliv pouze sebe (self), které znamená zkušenost odkrývající určitý světový řád a duchovní smysl, ať už se za to platí sebevíc. Je to přijetí vlastního jedinečného životního běhu jako něčeho, co muselo být a co nezbytně nemohlo být jinak. To tedy znamená novou, jinou lásku k vlastním rodičům. Je to sounáležitost s řádem vzdálených dob a různých směrů, jak je vyjádřen v prostých výtvorech a rčeních oněch dob a směrů. A ten, kdo dosáhl této osobní integrity, je připraven bránit hodnotu vlastního životního stylu proti všem fyzickým a hospodářským hrozbám, ačkoliv si je vědom relativity všech různých životních stylů, které dávají význam lidskému snažení. Ví totiž, že individuální život je náhodný souběh jednoho jediného životního cyklu s jedním jediným úsekem historie; a že pro

něho lidská integrita stojí či padá s oním stylem integrity, na němž on sám bere účast. Styl integrity vytvořený jeho kulturou nebo civilizací se tak stává „dědictvím jeho duše", pečetí jeho morálního otcovství k sobě samému („...pero el honor / Es patrimonio del alma": Calderón). V takovém konečném vyrovnání ztrácí smrt svůj osten.

Nedostatek nebo ztráta této rostoucí integrace „já" se ohlašuje strachem ze smrti: jedinečný životní běh není přijímán jako poslední možnost života. Zoufalství vyjadřuje pocit, že čas je nyní příliš krátký pro pokus začít znovu jiný život a vyzkoušet alternativní cestu k integritě. Znechucení zakrývá zoufalství, i když často jen ve formě „tisíců malých znechucení", která nestačí dohromady na jednu velkou výčitku: *„mille petits dégoûts de soi, dont le total ne fait pas un remords, mais un gene obscure"* (Rostand).

Každý jedinec, má-li se stát zralým dospělým člověkem, musí rozvinout v sobě v dostatečné míře všecky známé vlastnosti „já" (ego), takže moudrý Indián, pravý gentleman i zralý venkovan sdílejí a navzájem v sobě rozpoznávají konečné stadium integrity. Ale každý kulturní celek, který, má-li vyvinout svůj zvláštní styl integrity podmíněný jeho historickým postavením, užívá zvláštní kombinace těchto konfliktů spolu se specifickými způsoby podnícení i potlačení infantilní sexuality. Infantilní konflikty se stávají tvořivými pouze tehdy, dostává-li se jim pevné podpory kulturních institucí a zvláštních vedoucích tříd, které je reprezentují. Aby dosáhl a zakusil integritu, musí jedinec vědět, jak být následovníkem těch, kdož jsou nositeli vzorů v náboženství a v politice, v hospodářském pořádku a ve výrobě, v aristokratickém způsobu života a v umění i ve vědě. Integrita já tedy zahrnuje emoční integraci, jež dovoluje účast následováním, stejně tak jako přijímání odpovědnosti vůdcovství.

Websterův slovník nám pomáhá doplnit tento přehled kruhovým způsobem. Důvěra (první z našich hodnot „já") je tu definována jako „zajištěné spolehnutí na integritu druhého", poslední z našich hodnot. Mám podezření, že Webster měl na mysli spíše obchod než děti, úvěr než víru. Ale formulace zůstává v platnosti. A je zřejmě možno parafrázovat dále vztah dospělé integrity a infantilní důvěry, když řekneme, že zdravé děti se nebudou bát života, jestliže jejich předkové budou mít dost integrity, aby se nebáli smrti.

Epigenetická tabulka

Koncepci životního stylu, jak jsme ji podali, bude třeba systematicky rozpracovat. Jako přípravu pro tento úkol uvedu na závěr tohoto článku diagram. V něm, stejně jako v diagramu pregenitálních zón a způsobů, úhlopříčka představuje normativní sekvenci psychosociálních výdobytků, získaných tak, jak na každém stádiu další nukleární konflikt přidává novou kvalitu „já", nové kritérium narůstající lidské síly. Pod úhlopříčkou je prostor pro předchozí stupně každého z těchto řešení, jež všecky začínají od samého počátku. Nad úhlopříčkou je prostor pro označení toho, co je odvozeno z těchto výdobytků a pro jejich přeměny ve zrající a zralé osobnosti.

Předpoklady, které leží v základě takového znázornění, jsou tyto: 1. Lidská osobnost se v podstatě vyvíjí podle stupňů předurčených v tendenci rostoucí osoby být puzen k rozšiřujícímu se sociálnímu okruhu, být si ho vědom a vzájemně na něj působit. 2. Společnost směřuje v podstatě k takovému uspořádání, aby vyhovovala tomuto postupu schopností pro interakci a podněcovala jej a pokouší se zaručit a podepřít patřičnou míru i patřičný sled jejich rozvíjení. To je „udržování lidského světa".

Ale tento náčrt je jen pomůckou pro přemýšlení a nemůže si činit nároky, aby se při něm striktně přetrvávalo, ať už ve výchově dítěte, v psychoterapii nebo metodologii studia dítěte. Předpokládáme-li psychosociální stadia ve formě *epigenetické tabulky*, máme na mysli určité a vymezené metodologické kroky. Jedním účelem tohoto úkolu je usnadnit srovnání stádií, jež Freud první rozpoznal jakožto sexuální, s ostatními schématy vývoje (fyzického, kognitivního). Ale každý nárys vymezuje pouze jedno schéma a nesmíme se proto domnívat, že náš nárys psychosociálního schématu je zaměřen tak, aby zahrnoval nejasné obecnosti týkající se ostatních aspektů vývoje – či dokonce celé existence. Jestliže tabulka např. uvádí sérii konfliktů a krizí, neznamená to, že pokládáme celý vývoj za sérii krizí. Tvrdíme pouze, že psychosociální vývoj postupuje po kritických stupních – „kritický" zde znamená charakteristiku bodů obratu, okamžiků rozhodování mezi progresí a regresí, integrací a retardací.

Na tomto místě může být užitečné objasnit metodologické důsledky epigenetické matice. Silněji obtažené čtverečky úhlopříčky označují jak sled stadií, tak i postupný vývoj jednotlivých složek. Jinými slovy, tabulka formálně zachycuje časový postup diferenciace částí. To znamená: 1. že každá kritická položka psychosociální síly, o níž zde hovoříme, je v systematickém vztahu ke všem ostatním a že ony všechny závisejí na patřičném vývoji každé položky ve správném sledu; 2. že každá položka existuje v určité formě dříve než nastane normálně její kritický čas.

Jestliže např. říkám, že příznivý poměr základní důvěry nad základní nedůvěrou je prvním krokem psychosociální adaptace a příznivý poměr autonomie nad hanbou a pochybami je druhým takovým krokem, pak odpovídající výrok na úhlopříčce vyjadřuje jistý počet základních vztahů, které existují mezi dvěma těmito stupni, i určité fakty podstatné pro každý z nich. Každý stupeň získává svou převahu, dostává se do krize a nalézá trvalé řešení během označeného stadia. Ale všecky musejí existovat od začátku v nějaké formě, neboť každý akt vyžaduje integraci všech. Také nemluvně může vykazovat něco podobného jako „autonomie" ve zvláštním způsobu, kterým se pokouší hněvivě uvolnit se, když je pevně drženo. Nicméně za normálních podmínek teprve ve druhém roce začíná dítě prožívat celý *kritický protiklad autonomní bytosti a závislého jedince*. A teprve tehdy je připraveno pro rozhodující setkání se svým prostředím, které samo se také cítí vyzýváno k tomu, aby dítěti vnuklo své zvláštní ideje a pojmy autonomie a omezení způsobem, který rozhodující měrou přispívá k charakteru a zdraví jeho osobnosti v jeho kultuře. Právě toto setkání spolu s krizí, která z něho vyplývá, jsme se pokusili popsat na každém stadiu. Pokud jde o progresi od jednoho stadia k druhému, úhlopříčka naznačuje sled, kterým je třeba postupovat.

Nicméně ponechává také místo v tempu i v intenzitě. Jedinec nebo kultura mohou nadměrně dlouho setrvávat u problému důvěry a mohou postupovat od bodu I 1 přes bod I 2 k bodu II 2. Předpokládáme však, že každá taková akcelerace nebo (relativní) retardace má pozměňující vliv na všechna další stadia.

	1	2	3
III. lokomotor.–genitální			*iniciativa proti vině*
II. svalově-anální		*autonomie proti studu a pochybám*	
I. orálně-senzorické	*základní důvěra proti základní nedůvěře*		

Epigenetický diagram uvádí tedy systematický seznam stadií, která jsou navzájem závislá. A i když jednotlivá stadia mohou být probádána více či méně podrobně, pojmenována více či méně vhodně, diagram ukazuje, že jejich studium musí postupovat vždy tak, že máme v mysli celkovou konfiguraci všech stadií. Diagram nás tedy nabádá, abychom promysleli všecka prázdná políčka: jestliže jsme zanesli základní důvěru do políčka I 1 a integritu do VIII 8, ponechávázme nezodpovězenou otázku, v co se snad přeměnila důvěra ve stadiu ovládaném potřebou integrity, stejně jako jsme nechali nezodpovězenou otázku, jak vypadá a jak může být pojmenována ve stadiu ovládaném snahou po autonomii (II 1). Chceme pouze zdůraznit, že se důvěra musí vyvíjet svým vlastním způsobem dříve, než se stane něčím navíc v kritickém setkání, při němž se vyvíjí autonomie – atd. ve vertikálním směru. Jestliže v posledním stadiu (VIII 1) očekáváme, že se důvěra vyvinula v plně zralou *víru*, kterou stárnoucí člověk může nasbírat ve svém kulturním prostředí a ve svém historickém období, pak nám tabulka dovoluje nejen úvahu o tom, čím může stáří být, ale také jaká musí být jeho přípravná stadia. Z tohoto všeho by mělo být jasné, že tabulka epigeneze naznačuje globální formu myšlení a promýšlení, jež přenechává detaily metodologie a terminologie dalšímu studiu.

Přeložili dr. J. Langmeier a Ing. D. Langmeierová

(Z anglického originálu „Eight Ages of Man" – kapitola z knihy Childhood and Society, 2. vydání, W.W. Norton & Co., Inc., New York, 1963)

9.2 Příloha č. 2 – M. Hunt (2000). Dějiny psychologie. Vývojáři a specialisté. Jean Piaget.

Ve dvacátých letech se dětská psychologie – pojem „vývojová psychologie" přišel do módy až o třicet let později – výrazně orientovala na výzkum a z velké části byla bez teorie. To bylo v souladu s módou duševních testů, které tehdy zaplavovaly celou zemi. Tak jako měřili Binet a Terman intelektový pokrok v každém roce dítěte, aniž by vysvětlovali, jak a proč mysl roste, zaměřili se dětští psychologové od dvacátých do padesátých let na určování norem: chování a duševní schopnosti, které „by měli" novorozenci vykazovat každý týden a děti každý měsíc. Na Yalu sestavil Arnold Gesell přesný popis normálního chování v každém důležitém okamžiku života dítěte; na Berkeley, Yale, Harvardu i jinde zahájili badatelé velké longitudinální výzkumy, při nichž byli lidé opakovaně testováni od novorozeneckého věku až do dospělosti, aby se zjistilo, které faktory, měřené na počátku života, jsou prediktivní (i když ne explanační) pro to, čím se člověk v dospělosti stane.

Nezájem o vývojovou teorii byl rovněž částečně způsoben převahou behavioristů, jejichž výzkum učení, jak jsme viděli, spočíval hlavně v určování korelací mezi podněty a reakcemi. Behavioristická vývojová teorie, pokud si takové označení vůbec zaslouží, je ztělesněna ve Skinnerově díle:

> Důsledky chování mohou do organismu „zpětně vstupovat". Pokud k tomu dojde, mohou změnit pravděpodobnost, že chování, které je vyvolalo, se znovu objeví. (...) Když změny chování trvají delší dobu, hovoříme o nezávisle proměnné, jako je věk organismu. Nárůst pravděpodobnosti jako funkce věku se často nazývá zráním.[5]

Naštěstí byl obor brzy proměněn mnohem důmyslnějším přístupem k vývojovému výzkumu a jemu odpovídající hlubší teorií. Bylo to dílo muže, který prosil pětiletého chlapce, aby ho naučil hrát kuličky.

Velikán a veliká teorie

Většina vývojových psychologů se shoduje v tom, že Jean Piaget (1896–1980) byl největším dětským psychologem 20. století; bez něj, prohlásil významný britský vývojový psycholog Peter Bryant, „by dětská psychologie nebyla ničím".[6] Ve dvacátých letech, když byl Piaget ještě mladý, způsobily jeho první příspěvky revoluci v dětské psychologii ve Francii a ve Švýcarsku a tvorba jeho zralých let pak o třicet let později revoluci v Americe. Piagetovo dílo se stalo tak vlivným částečně díky kráse a explanační síle jeho teorie a částečně díky mnoha pozoruhodným objevům, učiněným při náročném výzkumu, na němž svou teorii postavil.

„Náročný" je však nedostatečné slovo. Od doby, kdy byl vysokým, štíhlým mladíkem s ofinou, až do své osmdesátky, kdy byl bělovlasým, shrbeným a tělnatým mužem, strávil Piaget velké množství času tím, že sledoval děti při hře a hrál si s nimi, vyprávěl jim své příběhy a naslouchal těm jejich, kladl jim nesčetné otázky o tom, proč věci fungují tak, jak fungují („Když se procházíš, proč se slunce pohybuje s te-

bou?", „Když se ti zdá sen, kde je ten sen a jak jej vidíš?"), a vymýšlel pro ně hádanky a úkoly. Při těchto aktivitách Piaget učinil, slovy vývojového psychologa Jerome Kagana z Harvardu, mnoho „úžasných objevů..., spousty fascinujících, silných jevů, které měl každý před očima, ale jen málokdo byl natolik nadaný, aby je viděl".[7]

Například: Piaget ukázal dítěti hračku, pak ji přikryl čepicí. Přibližně až do devíti měsíců věku dítě na hračku zapomnělo v okamžiku, kdy zmizela, avšak zhruba v devíti měsících si dítě uvědomilo, že hračka dál existuje pod čepicí. Nebo: Piaget ukázal dítěti dva stejně široké poháry obsahující stejné množství vody, pak vodu z jednoho poháru nalil do úzké vysoké sklenice a zeptal se dítěte, kde je víc vody. Dítě mladší sedmi let téměř vždy řekne, že v té úzké vysoké sklenici, avšak dítě sedmileté nebo starší rozezná, že přestože se změnil tvar, množství zůstalo stejné. Piaget učinil mnoho takových objevů, které, navzdory pozdějším modifikacím, zůstaly v platnosti; dětská psychologie, říká Kagan, „nikdy nevlastnila takovou řadu solidních faktů".[8]

Aby své poznatky vysvětlil, zkonstruoval Piaget složitou teorii, sestavenou z jeho vlastních koncepcí kognitivních procesů i z dalších koncepcí převzatých z biologie, fyziky a filozofie. (Rovněž zkoumal, ale příliš nevyužil, freudovskou a tvarovou psychologii.) Jeho hlavním poselstvím bylo, že mysl prostřednictvím interakcí s okolím prochází posloupností přeměn. Prožitky ne pouze shromažďuje, ale je jimi pozměňována, přičemž dosahuje nových a pokročilejších typů myšlení, až zhruba ve věku patnácti let je tím typem mysli, který považujeme za typicky lidský. A tak se zrodila moderní vývojová psychologie.

Jaký byl tento muž, který si dovedl sednout s dětmi a naslouchat jim, ale který měl zároveň takový intelektový potenciál, že přeměnil jednu celou důležitou oblast psychologie?[9] Odpověď je nečekaná: Byl jemný, důstojný, laskavý, přátelský a otevřený. Jeho kolegové a spolupracovníci na něho všichni s hlubokým citem odkazovali jako na *le patron* (šéf), nikdy nevyvolal závistivou opozici, na kritiku své práce téměř vždy reagoval mírně a žádný z jeho blízkých spolupracovníků se s ním nikdy nerozešel. Piagetovy fotografie z pozdějších let o tom výmluvně vypovídají: upřímná tvář s výrazem sovy za rohatými obroučkami brýlí, rozčepýřené bílé vlasy utíkající na obou stranách zpod nerozlučného baretu, dýmka trčící z levého koutku usměvavých rtů, to vše svědčí o příjemném společníku. To nejhorší, co se o něm dá říci, je, že bral vědu tak vážně, že se téměř nezajímal o dětské žerty a smích.

Narodil se v Neuchâtelu ve Švýcarsku a na rozdíl od Freuda nebyl outsidrem, který si svou cestu k uznání musí vybojovat; na rozdíl od Pavlova neprožil žádné období ekonomických těžkostí; na rozdíl od Jamese si neprotrpěl žádnou krizi; na rozdíl od Wertheimera neměl žádné zjevení. Jediným výrazným rysem jeho relativně nezajímavých formativních let bylo, že neměl doslova žádné dětství – což může být důvod, proč trávil tolik času v dospělosti s dětmi. Jeho otec byl puntičkářský a kritizující profesor dějepisu, matka byla neurotička a na rozdíl od svého manžela byla nadmíru zbožná. Neshody vyústily do rozbouřeného rodinného života, jemuž se malý Jean přizpůsobil nezvyklým způsobem:

Velmi brzy jsem si začal hrát na vážnou práci; to jsem dělal jednak proto, abych napodobil svého otce, jednak abych se uchýlil do soukromého a zároveň nevymyšleného světa. Opravdu, vždy jsem odmítal jakýkoliv únik od reality, postoj, který připisuji špatnému duševnímu stavu mé matky.

Žádné pohádky, dobrodružné příběhy ani hry pro toto střízlivé dítě; v sedmi letech věnoval svůj volný čas studiu ptáků, zkamenělin, mořských mušlí a mechanice spalovacích motorů, a ještě než mu bylo deset, napsal knihu o místních ptácích.

Avšak jeho pýcha na knihu vyprchala v okamžiku, kdy ji otec prohlásil za pouhou kompilaci. V deseti letech se Piaget „rozhodl být vážnějším". V parku spatřil vrabce, částečného albína, a napsal o tom stručnou vědeckou zprávu, kterou poslal do neuchâtelského přírodovědeckého časopisu, jehož vydavatel, nevěda, že autor je chlapec, ji publikoval. Tento úspěch Piageta osmělil natolik, že napsal řediteli neuchâtelského přírodopisného muzea a požádal ho, zda by mohl po zavíracích hodinách chodit studovat jejich sbírky; ředitel mu vyhověl a navíc ho pozval ke spolupráci při klasifikaci a označování své sbírky škeblí. Piaget to dělal dvakrát týdně po čtyři hodiny a naučil se toho tolik, že v patnácti letech mohl začít publikovat v zoologických časopisech vědecké články o plžích.

Přibližně v té době strávil jedny dlouhé prázdniny se svým kmotrem, sečtělým člověkem, který považoval chlapcovy zájmy za příliš úzké a seznámil ho s filozofií. Před Piagetem se otevřel větší svět. Předmětem byl fascinován, zejména problémem epistemologie, a ke konci prázdnin se rozhodl „obětovat svůj život biologickému vysvětlení poznání". Stále se však považoval za přírodovědce, nikoli za psychologa, a na Neuchâtelské univerzitě vystudoval až k doktorátu, který obdržel ve dvaceti dvou letech v přírodních vědách.

Teprve tehdy se obrátil ke svému skutečnému zájmu. Krátce pracoval ve dvou psychologických laboratořích v Curychu, odešel do Paříže a absolvoval přednášky na Sorbonně. Byl doporučen Théodoru Simonovi (Binetovu spolupracovníkovi), který ho zaměstnal při standardizaci testů na usuzování určených pro pěti- až osmileté pařížské děti. Dva roky to Piaget dělal – a k tomu ještě mnoho dalších věcí. Nezajímalo ho pouze, v jakém věku dokáží děti správně odpovědět na každý problém, ale proč v dřívějším věku dělají všechny děti podobné chyby. Dával se s dětmi do řeči, kladl jim otázky o okolním světě, pečlivě naslouchal jejich vysvětlením a vybízel je k řešení hlavolamů, které sám vymýšlel a které se všechny staly jádrem jeho celoživotní výzkumné metody. Ve svém životopise s radostí říká: „Konečně jsem našel svou oblast výzkumu."

V tomto okamžiku bylo jeho cílem pro příštích pět let – přesnější číslo se ukázalo blíže k šedesáti – objevit „jakousi embryologii inteligence". Piaget to mínil v přeneseném smyslu slova; vývoj inteligence nepovažoval za důsledek zrání nervového systému, ale připisoval jej získávání zkušeností a proměnám, které si tyto zkušenosti vynutily v mysli.

Od té doby zastával řadu důležitých akademických a výzkumných postů. Ve dvacátých letech byl pět let ředitelem výzkumu v Rousseauově institutu v Ženevě; dalších pět let byl profesorem filozofie na Neuchâtelské univerzitě; pak zpátky do Ženevy jako zástupce ředitele a později jako ředitel Rousseauova institutu a profesor na univerzitě; ještě později profesor na Sorbonně a od roku 1956 ředitel nově založeného Střediska pro genetickou epistemologii na Ženevské univerzitě. („Genetická epistemologie", Piagetův termín, nemá nic společného s genetikou; jedná se o intelektový vývoj.)

Ve všech těchto pozicích, stejně jako na chodnících, v parcích a ve vlastním domě se svými třemi dětmi – oženil se s jednou ze svých studentek Rousseauova institutu –, prováděl Piaget nekonečný výzkum, při němž se zaměřoval jednou na jeden věk, podruhé na jiný, až nakonec poskládal dohromady úplný obrázek duševního vývoje od prvních týdnů života až po adolescenci. V pravidelném přílivu článků a knih (bohužel psaných výjimečně těžkým slohem) předložil psychologickému světu velkou spoustu pozoruhodných objevů, množství cenných dat a teorii, která přeměnila obor výzkumu dítěte na vývojovou psychologii. Stal se celosvětově slavným, byl (a stále je) citován v psychologické literatuře častěji než kdokoli jiný kromě Freuda, obdržel čestné tituly z několika velkých univerzit a získal cenu Americké psychologické asociace (American Psychological Association) za významný příspěvek psychologii.

A to vše bez jakéhokoli systematického výcviku či titulu v psychologii.

Piaget svou teorii v průběhu let rozšiřoval a modifikoval, nám však stačí, když se podíváme pouze na konečný produkt.

Behavioristé tvrdili, že vývoj se odehrává prostřednictvím podmiňování a nápodoby, zastánci dědičnosti, že je automatickým výsledkem zrání. Piaget se odlišil od obou. Tvrdil, že duševní vývoj vyžaduje jak zkušenost, tak zrání, ale že je výsledkem neustále se měnící interakce mezi organismem a prostředím. Při této interakci se mysl přizpůsobuje zkušenostem a je schopna interagovat s prostředím odlišným způsobem, dále se přizpůsobuje, prochází řadou přeměn, až dosáhne stavu dospělosti. Zažívací soustava novorozence zvládá zpočátku pouze mléko, ale později, když se díky mléku vyvine, dokáže zpracovat i pevnou stravu. Podobně intelekt je zpočátku jednoduchou strukturou, která dokáže přijímat a zužitkovávat pouze jednoduché prožitky, ale tak jak je jimi živen, stává se pokročilejším, kompetentnějším a schopnějším zpracovat i složitější prožitky.

Čtyřměsíční dítě nedokáže rozpoznat, že hračka je schovaná pod Piagetovým baretem; v tomto stadiu duševního vývoje jsou v mysli pouze současné vjemy, nikoliv uchované obrazy, a zakrytý předmět se rovná předmětu neexistujícímu. Avšak koncem prvního roku, když dítě náhodou několikrát hračku pod baretem najde, svou reakci na přikrývání hračky změní.

V jiném klasickém experimentu dítě, které se ještě nenaučilo počítat, říká, že šest knoflíků roztažených do řady je „víc" než šest knoflíků namačkaných v řadě těsně

vedle sebe. Když se naučí počítat, zjistí, že je tomu jinak, a způsob, jakým jeho mysl zpracovává takové vjemy, se změní.

Oba experimenty jsou příkladem dvou klíčových procesů duševního vývoje v Piagetově teorii: *asimilace* a *akomodace*. Dítě asimiluje zkušenost z počítání knoflíků – tak říkajíc ji pozře, stejně jako by tomu bylo při předcházejících zkušenostech, kdy to, co vypadalo větší, ve skutečnosti bylo větší. Avšak nová zkušenost získaná počítáním je s tímto předpokladem v nesouladu; mysl, aby obnovila svou rovnováhu, se akomoduje (reorganizuje) do takové míry, aby novou zkušenost obsáhla, a od té doby vidí a interpretuje skupiny předmětů způsobem lépe adaptovaným na realitu.[10]

Piaget kdysi převyprávěl (netypicky jednoduchým stylem) příběh přítele-matematika, který pěkně ilustruje, jak asimilace nové informace vede k akomodaci a k novému myšlení:

> Když byl ještě malý, počítal jednou oblázky; vyskládal je do řady, spočítal je zprava doleva a dostal deset. Pak, jen tak pro legraci, je spočítal zleva doprava, aby zjistil, kolik dostane, a byl překvapen, že znovu napočítal deset. A jakkoliv oblázky přeskládal, vždycky to dalo deset. Objevil zde to, co matematikové znají jako komutativitu; tj. součet nezávisí na pořadí.[11]

Takový duševní vývoj se neodehrává hladce a spojitě. Čas od času nahromadění malých změn, jako je objev komutativity, způsobí relativně náhlý posun do odlišného stadia myšlení. Pojetí, že lidská psychika se vyvíjí ve stadiích, nepochází od Piageta – již dříve to tvrdili jiní psychologové –, avšak Piaget byl prvním, kdo identifikoval a popsal tato stadia na základě bohatých důkazů z pozorování a experimentů. Čtyři hlavní stadia v Piagetově teorii (existuje mnoho dílčích stadií) jsou:

- senzomotorické (narození až 18–24 měsíců)
- předoperační (18–24 měsíců až 7 let)
- konkrétních operací (7 let až 12 let)
- formálních operací (12 let a výše)

Věky jsou pouze průměrné; Piaget si dobře uvědomoval, že existují individuální rozdíly. Avšak prohlásil, že posloupnost je neměnná; každé stadium je nezbytným základem pro stadium následující.

V každém stadiu se odehrává toto:[12]

Senzomotorické (narození až 18–24 měsíců)

Zpočátku si novorozenci uvědomují pouze své počitky a nespojují je s vnějšími předměty. Nespojují ani obrazy svých rukou s počitky pohybu rukou a jen postupně, pokusem a omylem, objevují, jak se natáhnout pro hračku, tak aby to odpovídalo tomu, co vidí.

I když se jejich pohyby stanou účelnější a přesnější, ještě netuší, co že to jsou kolem nich za předměty a jak budou tyto věci reagovat na jejich aktivitu. A tak experimentují: předměty cucají, třesou jimi, mlátí, bijí nebo hází, a tím získávají nové znalosti, které vedou k inteligentnějším a účelnějším činnostem.

Z těchto zážitků a s pomocí vzrůstající síly paměti (částečně díky pokračujícímu zrání mozku) začínají mít děti zásobu mentálních obrazů. Proto si uvědomují, v poslední čtvrtině prvního roku, že skrytý předmět stále existuje, i když jeho vjem se ztratil. Piaget to nazval dosažení „stálosti předmětu".

Ke konci tohoto stadia začínají děti své uchovávané obrazy a informace používat k řešení problémů o fyzických předmětech; přemýšlejí o tom, co by se mohlo stát, místo aby spoléhaly čistě na manipulaci s věcmi. Piaget, jakožto mladý otec, s pýchou uváděl případ takového myšlení u své tehdy šestnáctiměsíční dcery Lucienne. Když si s ní hrál, vložil do prázdné krabičky od zápalek řemínek od hodinek a krabičku nechal maličko pootevřenou:

> Lucienne nezná, jak funguje otevírání a zavírání krabičky, a neviděla mě, jak experiment připravuji. Ovládá pouze dvě předchozí schémata [naučené způsoby zvládání situace]: převrátit krabičku, aby vysypala její obsah, a vsunout prsty do štěrbiny, aby řemínek vytáhla. Samozřejmě jako první zkouší tuto druhou proceduru: vkládá dovnitř prst a nahmatává řemínek, avšak bezúspěšně.
>
> Následuje pauza, v níž Lucienne reaguje velmi podivně. Dívá se velmi pozorně na štěrbinu: pak několikrát za sebou otevírá a zavírá ústa, nejprve mírně, pak stále víc…, [pak] bez váhání vkládá prst do štěrbiny a, místo aby se jako předtím snažila řemínek nahmatat, zatáhne, aby štěrbinu zvětšila. Úspěšně řemínek uchopí.[33]

Děti v této době také začínají přemýšlet, jak způsobit žádoucí sociální důsledky. Piaget opět uvádí pozorování jednoho ze svých dětí:

> Ve věku jednoho roku, čtyř měsíců a dvanácti dní byla Jacqueline vytržena ze hry, ve které chce pokračovat, a umístěna do ohrádky, z níž chce uniknout. Volá, ale marně. Pak zcela jasně vyjádří určitou potřebu [tj. jít na záchod], přestože události posledních deseti minut [potvrzují], že už nepotřebuje. Sotva opustila ohrádku, ihned naznačuje, že chce pokračovat ve hře![34]

Dítě získává základní schopnost představit si nebo předpovídat výsledky určitého jednoduchého chování a provádět v duchu pokusy metodou pokusu a omylu. Od té chvíle, říká Piaget, vývoj intelektu pokračuje „spíše v pojmově-symbolické než v čistě senzomotorické rovině".[35]

Předoperační (18–24 měsíců až 7 let)

Nyní si dítě rychle osvojuje obrazy, pojmy a slova a stává se schopnějším mluvit a přemýšlet o vnějších předmětech a událostech v symbolických pojmech. Dvouleté

dítě posunuje po podlaze dřevěnou kostku a vydává zvuk nákladního auta; tříleté dítě předstírá, že pije z prázdného pohárku. Dítě, které se učí mluvit, zpočátku považuje věci a jejich jména za jedno a to samé (dvouleté dítě vidí ptáka a řekne „Pták!", a jestliže dospělý použije slovo „pták", dítě řekne „Kde pták?"), avšak nakonec se naučí, že slovo je symbol, oddělitelný od toho, co zastupuje. Od té doby je dítě schopno mluvit a přemýšlet o nepřítomných věcech a o minulých i budoucích událostech.[16]

Nicméně vnitřní reprezentace světa je stále primitivní a chybí jí takové organizující koncepty jako příčinnost, množství, čas, vratnost, porovnání a úhel pohledu. Dítě nedokáže provádět duševní operace, které pracují s těmito idejemi; tudíž se jedná o „předoperační" stadium. („Operací" Piaget myslel libovolný duševní postup, který informaci za nějakým účelem přeměňuje. Klasifikace, rozdělování, rozlišování částí v celku a počítání jsou typickými operacemi.) Proto si pětileté dítě myslí, že šest roztažených knoflíků je víc než šest knoflíků naskládaných těsně za sebou a že vody přelité do vysoké úzké sklenice je víc, než jí bylo ve sklenici široké a nízké. I když se děti naučí počítat, nějaký čas nechápou, že dva krát tři se musí rovnat tři krát dva. Když jim ukážete kytici květin, z nichž většina je žlutých, a zeptáte se: „Je tam víc květin, nebo víc žlutých květin?" odpoví „Víc žlutých…".

Předoperační dítě je rovněž „egocentrické" (stejně jako senzomotorické dítě), pojem, který Piaget definoval jako neschopnost představit si, jak věci vypadají z jiné perspektivy. Piaget ukázal čtyř- až šestiletým dětem model tří kopců, na určité místo mezi tři kopce umístil malou panenku, rozestavil před děti sadu fotografií oněch kopců exponovaných z různých pozic a zeptal se jich, která fotografie ukazuje, co panenka právě vidí. Děti vždy vybraly ten pohled, který samy viděly. Obdobně popisoval, že předoperační děti mají potíže představit si, o čem přemýšlí druzí lidé, a často mluví, aniž by si uvědomovaly, že druhý člověk není obeznámený s tím, o čem ony mluví.

Konkrétní operace (7–12 let)

Kolem sedmi let děti přecházejí na zcela novou a kompetentnější úroveň myšlení. Dovedou nyní provádět takové operace jako počítání a klasifikaci a dokáží chápat vztahy a přemýšlet o nich. Zatímco předoperační dítě zná slovo „bratr", ale nedovede říci, co to bratr je, a zná slovo „velký", ale neumí říci, která ze dvou věcí je větší, operační dítě dokáže zacházet s oběma.[17] Další operací je v duchu obrátit postup. Když si dítě dovede představit přelévání vody zpět z vysoké úzké nádoby do nádoby původní, získává pojetí vratnosti a s ním pojem „konzervace", poznání, že když se mění tvar, nemění se množství.

Děti v tomto stadiu si rovněž začínají uvědomovat, že události mimo ně mají své vnější příčiny. Předoperační děti řeknou, že v noci se setmí, protože jdeme spát; konkrétně-operační děti sdělí, že to je proto, že zapadá slunce. Rovněž si lépe představí, jak věci vypadají z jiné perspektivy a jak přemýšlejí a co cítí druzí lidé. Dovedou tak v duchu manipulovat se symboly hmotných předmětů a činností, nikoliv ab-

straktních myšlenek nebo logických procesů. Deduktivní usuzování jim uniká. Když dostanou první dvě propozice ze sylogismu, nejsou schopny konzistentně, pokud vůbec, vyvodit správný závěr.

Stejně tak nedokáží postupovat systematicky, když řeší problém s několika proměnnými. Jeden z Piagetových nejproduktivnějších testů byl problém s kyvadlem. Ukázal dítěti závaží uvázané na provázku a předvedl mu, jak měnit délku provázku, hmotnost zavěšeného závaží, jak závaží pouštět z různé výšky a jak je postrčit různě velkou silou. Pak dítě požádal, aby zjistilo, který faktor nebo faktory (délka, váha, výška a síla, samostatně nebo dohromady) ovlivňují rychlost pohybu kyvadla. Předoperační děti si nevytvořily žádný postup; zkoušely náhodně různé věci, často měnily několik faktorů naráz, dělaly mnoho nesprávných pozorování a docházely k nesprávným závěrům. Operační děti, přestože byly systematičtější a přesnější, stále dělaly časté chyby následkem nelogického myšlení. Jeden desetiletý chlapec zkusil měnit délku provázku a správně usoudil, že kyvadlo se pohybuje pomaleji, když je drátek delší. Pak srovnal účinek stogramového závaží na dlouhém provázku s padesátigramovým závažím na krátkém provázku a nesprávně usoudil, že kyvadlo se rovněž pohybuje pomaleji, když je závaží větší.[18]

Formální operace (12 let a více)

V konečném stadiu vývoje se děti stanou schopné přemýšlet o abstraktních vztazích, jako jsou podíly a pravděpodobnost. Pochopí sylogické usuzování, poradí si s aritmetikou a začínají chápat základy vědeckého myšlení a metodologie. Dovedou formulovat hypotézy, spřádat teorie a systematicky zkoumat možnosti u hlavolamu, záhady nebo vědeckého problému. Hrají hru „dvacet otázek" metodicky, začnou s obecnými otázkami a pole možností postupně zužují; až do tohoto stadia jejich otázky přeskakovaly z obecných do velmi specifických a zpět k obecným, překrývaly se nebo se opakovaly.

Co je ještě důležitější, děti dokáží nyní přemýšlet nejen o konkrétním světě, ale také o možnostech, pravděpodobnostech a nepravděpodobnostech, o budoucnosti, o spravedlnosti a hodnotách. Jak říkají Piaget a jeho dlouholetá spolupracovnice Bärbel Inhelderová:

> Velkou novinkou tohoto stadia je, že prostřednictvím diferenciace formy a obsahu se subjekt stává schopným usuzovat správně o propozicích, kterým nevěří, nebo alespoň doposud nevěří; to jest o propozicích, které považuje za čisté hypotézy. Stává se schopným vyvozovat nezbytné závěry z pravd, které jsou pouhými možnostmi.[19]

Jerome Kagan považuje Piagetovu analýzu zásadně nových kognitivních schopností v dospívání za „jednu z nejoriginálnějších myšlenek ve všech teoriích o lidské povaze" a za zdroj „vhledu do adolescentního chování, který zpochybňuje tradiční vysvětlení". Například nám pomáhá pochopit nárůst počtu sebevražd v letech dospívání: schopnost přemýšlet o hypotetických situacích a poznat, kdy člověk vyčer-

pal všechny možnosti řešení, umožňuje dospívajícímu, aby si řekl (správně, nebo nesprávně), že už vyzkoušel všechny cesty řešení nějakého osobního problému a že žádná nebude fungovat. Nebo schopnost vnímat nesoulad ve vlastních názorech nebo v tom, co se předkládá k věření, pomáhá vysvětlit vzpurnost, vztek a úzkost dospívajícího. Některé běžné a hluboce zneklidňující neshody: konfliktní hodnoty v oblasti sexu (je to nemorální a riskantní, přesto abstinovat se může jevit jako „opoždění" a abnormalita); konfliktní vnímání vztahu dospívajícího k rodičům (chce a potřebuje jejich podporu, ale zároveň chce být nezávislý) atd." [20]

Jakožto protiklad k obdivu, který jsme viděli například u Kagana, se už více než dvacet let zvedá vlna revizí a modifikací Piagetových myšlenek a poznatků; bylo publikováno a na seminářích předneseno tisíce neo-, post- a antipiagetovských článků. Přestože je většina těchto prací cenných, jsou to převážně jen maličkosti ve srovnání s dílem samotného velikána. Isaac Newton kdysi prohlásil, s předstíranou skromností: „Jestliže jsem viděl dále, je to proto, že jsem stál na ramenou obrů..."; houf psychologů, kteří opravují a revidují Piagetovu teorii, by mohli po pravdě říci, že vidí dále než on, protože stojí na jeho ramenou.